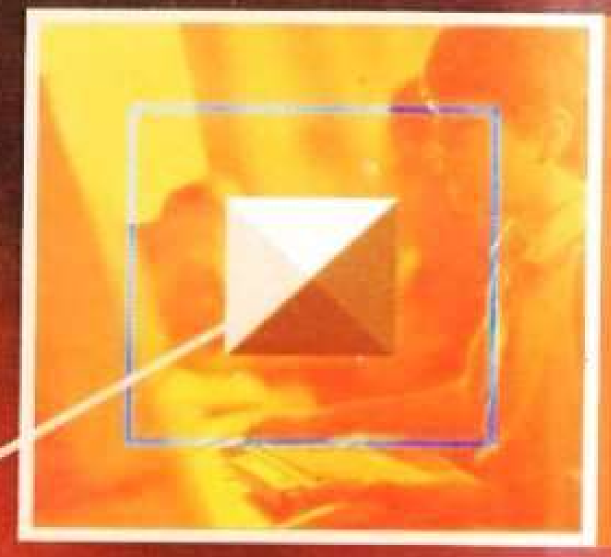
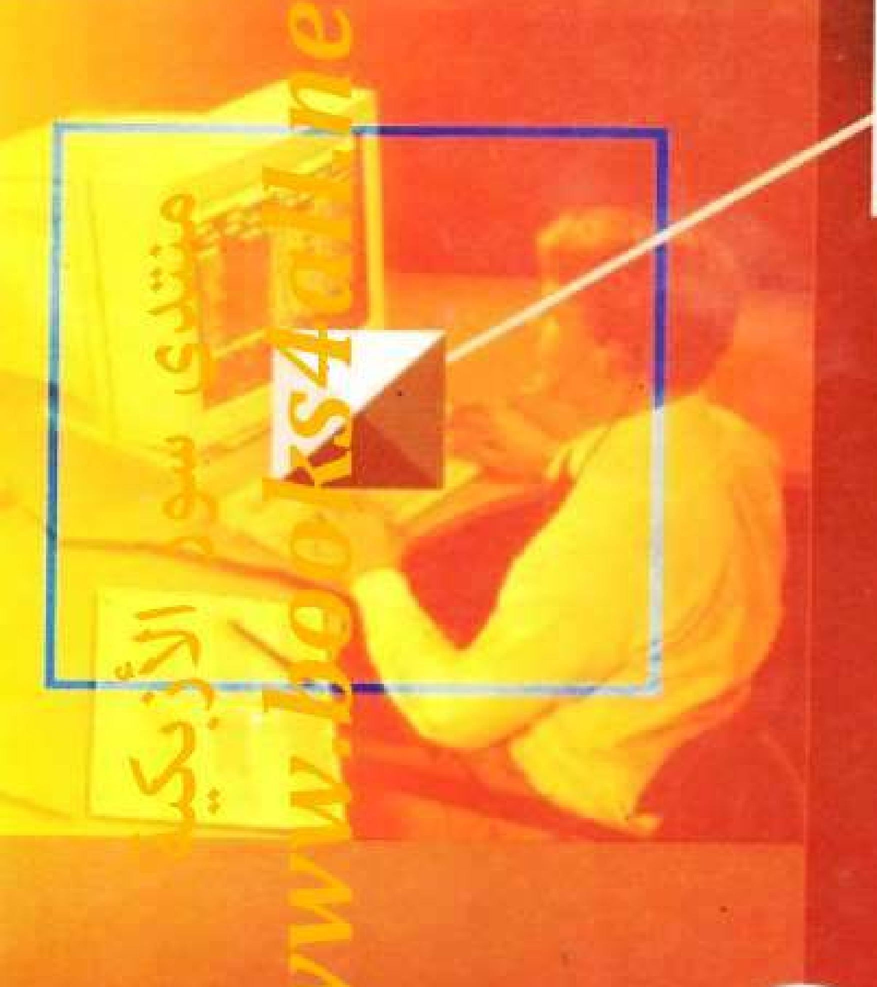
الحداثة.. مابعد الحداثة

دراسات فى الأصول الفلسفية للتربية





د . طلعت عبد الحميد
د . عصام الدين هلال
د . محسن خضر



مكتبة الأنجلو المصرية

الحداثة .. مابعد الحداثة

دراسات في الأصول الفلسفية للتربية

د. طلعت عبدالحميد

د. عصام الدين هلال

د. محسن خضر

الناشر

مكتبة الأنجلو المصرية

١٦٥ شارع محمد فريد - القاهرة

أسم الكتـــاب: **الحداثة ما بعد الحداثة**

أسم المؤلف: د/ طلعت عبد الحميد&د/ عصام الدين هلال

د/ محسن خضر

أسم الناشر: مكتبة الانجلو المصرية

أسم الطــابع: مطبعة محمد عبد الكريم حسان

رقــم الايــداع: 5588 لسنة 2003

الترقيم الدولي: I-S-B-N 977-05-1976-6

ضياء في جوف الظلمة

***

إلى أحمد ومصطفي أبوهاشم

من شهداء معركة الثأر على أرض السويس ٦٧-١٩٧٣

بينا ياللا .. بينا

نحرر أراضينا

وعضم اخواتنا

نلمه .. نلمه

نسنه .. نسنه

ونعمل منه

مدافع ...

وندافع ...

ونجيب النصر

هدية لمصر

تكتب عليه أسامينا

الكابتن غزالى

فرقة ولاد الأرض

السويس ، سبتمبر ١٩٦٧



مقدمة

الفلسفة نظرة متسقة للوجود ، ولمكان الإنسان منه ، والتفلسف محاولة لبناء هذه النظرة من أجل إجلاء مغزى حياتنا ، لذلك تجيب الفلسفة عن مجموعة من التساؤلات العظمى التي تبحث عن مغزى لحياتنا .

كثيرون هم أولئك الذين يعتبرون أن التفلسف يمثل مهنة القليل من البشر الذين يسكنون أبراجاً عالية ، تخلق أسواراً شاهقة بين الفلاسفة وعامة الناس ، هؤلاء يدبون بأرجلهم على الأرض فيختلطون بترابها ، وأوهامها وأحلامها ووقائعها وأولئك يسكنون بيوتاً من زجاج في بيئة مصطنعة تخشى من لفحة هواء محمل بنسيم البشر في كدهم وتعبهم ، نجاحهم وفشلهم ، أفراحهم وأحزانهم ، ومختلف مناشط الحياة اليومية التي يعيش فيها البشر من كل صوب وحدب .

والحقيقة أن عزلة الفيلسوف عن مجتمعه أمر يعد من قبيل الخرافة فالفيلسوف ربيب عصره ، ينتمي إلى إحدى طبقات المجتمع الذي يعيش فيه يعبر عن أحلامها وآمالها ، ويقف مع أفرادها في خندق واحد ويحتل مع غيره من المثقفين مقاعد المقدمة ، فمهما تعقد البناء الفكري للفيلسوف ، ومهما كانت درجة وعورة دربه الفكري ، فإنه في النهاية مواطن ذو انتماء اجتماعي محسوب .

إننا بالفعل نتنفس الفلسفة شئنا أم أبينا ، ويصدق هذا الحكم على مواقف الإنسان المختلفة نحو الحياة ، منذ نعومة أظافره ، حتى مماته ، وليس أمامنا إلا أن نستعرض مسار حياة الإنسان بحثاً وراء تلك المواقف الفلسفية .

الطفل الثرثار : يشكو الآباء والأمهات من هذا الطفل وكثرة تساؤلاته ، وجند الأطباء النفسيون أنفسهم لمساعدتهم في التعامل مع هذا الفيلسوف الصغير فهو يبدأ خطواته الأولى بحثاً عن مغزى الوجود ، وأسئلة أخرى حول مغزى سلوك الآخرين الذين يتعامل معهم ، ويرى فيه السلوك الصحيح ويتساءل عن السلوك الخطأ ، من وجهة نظره ، وفقاً لخبراته التي تمكنه من الحكم على سلوك الآخرين، وهو بحق يمكن أن نطلق عليه «فيلسوف الطفولة» .

وتهدأ تساؤلات الطفل ، رغم استمرارها ، عند دخوله مرحلة الطفولة المتأخرة وهي فترة كمون يرى فيها أباه نموذجاً ومثالاً لأفضل الأباء ، ويرى أمه أفضل الأمهات ، ويأنس بأخوته رغم الخلافات الطفولية التي لاتنتهي معهم ،

ويبدأ في وزن الأمور على ضوء معيار قام ببنائه وسط أهله ، ووسط رفاقه ، في اللعب .

والطفولة المتأخرة : فترة كمون تسبق الزلزال «الفسيولوجي والنفسي والاجتماعي» الذي يبدأ مع بلوغ فترة المراهقة ، وإذا كان فرويد قد قال : إن الطفل أبو الراشد . تأكيداً منه لدور السنوات الأولى من حياة الإنسان على شخصيته عند الكبر ، فمن الممكن إضافة حكم آخر فيه ترابط وتكامل مع هذا الحكم السابق ، ونقول : إن كلا من السنوات الأولى لعمر الراشد ومرحلة التحول إلى المراهقة تتقاسمان طرف التأثير على الإنسان خلال فترة الشباب وماتليها من فترات .

من هنا يمكن إضافة بعد رابع لزلزال المراهقة وهو البعد الخاص بالفكر أو الفلسفة ، فمعه تتفجر في رأسه تساؤلات شتى هي أقرب لتساؤلات الطفل الثرثار ، ولكنها أكثر عنفاً وأشد بأساً ، فهو يتساءل عن الوجود ومغزاه ، وعن نفسه ، وعن المجتمع الذي يعيش فيه ، وقد يلعن حظه لأن أبويه لايستطيعان توفير رغد الحياة له ، كما أن ضميره يأخذ خطوات عاجلة للحكم على كل من حوله ، وموقعه من الآخرين الذين يتعامل معهم ، وتدور التساؤلات في فكره ويحتاج إلى مرفأ أمان يتفهمه ويتبصره ويساعده على تنمية «أنا» صحيحة تتجاوز في أمان شدة هذا الزلزال ، والمساعدة التربوية والنفسية التي تقدم إلى المراهق تعتبر شرطاً حاسماً وجازماً علينا أن نتفهمه ونقدر أهميته القصوى لعبور المراهق هذه الأزمة .

ومن هنا يمكن القول بأن الطفل الثرثار وجد شبيهاً له وهو المراهق الثرثار مع الاختلاف في الدرجة ، وبذلك تعتبر فترة المراهقة فترة فلسفية بكل المعاني التي تحملها صفة التفلسف .

وينتقل المراهق إلى مرحلة الشباب ، مسلحاً بكل مالديه من خبرات إكتسبها من المرحلتين ، مرحلة الطفولة المبكرة ومرحلة المراهقة ، وفي مرحلة الشباب يعود الموقف الفلسفي إلى الهدوء ، الذي كان سائداً في مرحلة الطفولة المتأخرة ، فأمه وأبوه لايشترط أن يكونا أغنى الآباء والأمهات ولكن الشاب يقدر لهما الجهد الكبير الذي بذلاه في سبيل تربيته وتربية أخوته ، ويبدأ في استكمال مسيرة حياته، عندئذ يقبل الشاب على مرحلة حرجة أخرى ، وأول من يسبب هذا الحرج

وبعد مشوار مشحون بأحداث لها مدلولاتها المختلفة ، كالزواج والمرض والطلاق والموت وغيرها كثير ، يسير بالوالدين ، اللذين وصلا إلى لقبى الجد والجدة ، درب الحياة ، فيبدآن التفكير في لحظة الموت الخاصة بهما أو بأحدهما وانتظار الموت عمل له مغزاه أيضاً ، كما أنه يستدعى الكثير من التساؤلات التي تساعدهما على مواجهته .

تلك هي مسيرة الفلسفة في محراب الحياة ، ومنها يمكننا القول بأننا نعيش الفلسفة خلال تلك المسيرة ، وبالتالى فكل منا ، سواء أكان مفكراً أم رجل شارع عادى ، يحمل بذرة فلسفية معقدة التفكير ، وعندما قال «أينشتين» : أن العلم يمثل عملية تهذيب للتفكير اليومي عند الناس ، وهو كلام يصدر من صاحب أعقد منظومة فكرية في تاريخ العلم ، فإن ذلك ييسر لنا القول بأن الفلسفة أيضاً مهما تعقدت منظومتها ، فهى وسيلة الإنسان في تهذيب فكره اليومي ، وتهذيب تأملات الناس في البحث عن صدر حنون يحميهم من مسيرة القلق التي نعيشها كلما فكرنا في المجهول .

يشترك في هذا الكتاب ثلاثة باحثين قد يكونون مختلفين في المقدمات ، ولكنهم متفقون في النتائج المترتبة عليها ، نظراً لوحدة منهج ارتيادهم لمحراب فلسفة التربية .

وتسير دفة الكتاب عبر قضايا فلسفية مثار جدل وحوار في عالمنا اليوم ، من أهمها أهداف التربية بين الحداثة ومابعد الحداثة . ويجرى التناول عبر قضايا نظرية أكاديمية ، وعبر قضايا منهجية ، ثم تناول قضايا يمكن اعتبارها قضايا تتعلق بالممارسة والتطبيق .

نأمل في أن تكون موضوعاته مثيرة للحوار أكثر من كونها مجالاً للاتفاق فبالخلاف تنمو شجرة المعرفة ، من مرحلة لأخرى ، لأن التناقض يمثل وقود التغير والنمو ، أما الاتفاق فهو حركة ذات اتجاه واحد تدعو إلى السكينة والهدوء وهو أيضاً أمر بالموت ، لأن الأشياء تجد راحتها في التغير كما قال الفيلسوف اليوناني «هيراقليطس» .

التساؤل الآن ؛ ماذا نفعل نحن رجال التربية نحو مايجري الآن على الساحة الدولية من تيارات فكرية ومواقف عملية ساقت إلينا الكثير من المفاهيم

هو أمه ، فهي تلح عليه لاختيار شريكة حياته ، كما يلح عليه جيرانه ومحبوه ، والحقيقة أن عليه أن يثبت جدارته في مسألة حفظ النوع الإنساني ، أو المحافظة على استمرار شجرة العائلة حتى تورق ورقة بعد أخرى لإحياء عزوتها ، وهو مايكشف له مغزى جديد لحياته ، وتلك أيضاً حقيقة فلسفية ترتبط بأبعاد الوجود وموقع الإنسان فيها .

ولاتهدأ الأم ، ولايهدأ الآخرون إلا بزواج الشاب ، ونداء حفظ النوع يلح عليه من أجل الإنجاب بعد أن لبى نداء الزواج ، ويتيح له حمل زوجته الأول الفرصة لنمو تساؤلات كثيرة حول حياة مابعد الوضع ، وعندما يحين وقت الوضع ينتظر صرخة الطفل ، رهو يجوب المكان ذهاباً وإياباً ، وموسيقى كونية تعزف على أوتار الحياة بشكل مهيب في انتظار لحظة الخلق التي يعلنها صياح الطفل القادم ، ومواجهة لحظة الخلق أمر عسير للغاية ، ولكنها ذات مغزى له دلالة خاصة في نفس الشاب ، ومنطقه في التفكير وبالتالى موقفه الفلسفي .

وتبدأ مرحلة جديدة بعد الإنجاب ، يدور فيها صراع كبير بين إرادةالحياة من ناحية والخوف من الموت من ناحية أخرى في درب الأسرة السعيدة فالمحافظة على حياة الطفل معركة طرفها الأول هو الأبوان ، ومن يعينهما ، أما الطرف الثانى فهو المرض أو أية أمور تهدد حياته ، ويحتدم الصراع حتى يشتد عود الطفل ، إلا أن حضانة الطفل تكشف للأبوين طعم الحياة في لحظات سعيدة ، فهذا الطفل يمثل شهادة تثبت أهليتهما في تكوين الأسرة ، حيث تتبدل ألقابهما فهو يصبح أباً بدلاً من زوج وهي تصبح أمّاً بدلاً من زوجة ، بل ينسب كل منهما إلى هذا الطفل فيقال له أبو فلان ويقال لها أم فلان ، وحتى على المستوى الرسمي ، إذا مر عليهما مندوب التعداد فسيسجلهما بعد مولد الطفل في خانة الأسر ، أما قبل الإنجاب فهو يسجل كلا منهما في خانة منفصلة هو في خانة الرجال وهي في خانة النساء .

ومواجهة كل من الموت والحياة تتطلب من المرء التدبر والتفكر في أمور ترتبط أيضاً بمغزى الحياة الذي يتكشف له من خلال تلك المواجهة فنحن أحياء نعيش على سجادة من الموت ، لايعرف الإنسان متى تبدأ ، ولايعرف متى تحين لحظة النهاية .

والوقائع التي تتطلب منا اتخاذ موقف ما منها ، وهذا هو موضوع الكتاب الماثل بين أيدي القراء .

ساقتنا الأحداث مع مشارف تسعينيات القرن الماضي إلى العولمة ، وهى كما سيرى القراء مفهوم فيه الغلظة والشدة مع كل من لايملك قواعد راسية يستند إليها في مواجهتها ، وإذا كانت العولمة كما يرى البعض رافداً حديثاً لسير البشرية ، ف «الحداثة» ظاهرة قديمة لها آثارها المباشرة اليوم في حياة الكثير من البشر ، حتى أن هناك من الدول والحكومات ، من وما يرفع شعار التحديث اليوم والعالم الغنى بدأ في تجاوز هذه الحداثة إلى مرحلة أخرى هي مرحلة «مابعد الحداثة» . إذن نحن في هذا الكتاب نخوض في ثلاثة تحديات كبيرة نحدد معها من «نحن» ، ومن «هم» . ونتساءل السؤال التاريخي الكبير «ما العمل ؟» . كان لابد علينا من تسليط عيوننا على رافدين ؛ الرافد الأول هو رافد الرؤية غير التربوية ، فعلينا أن نعمل معاولنا في طريق الغير حتى نجيب عن التساؤل ؛ من نحن ؟ أما الرافد الثانى فهو البعد التربوي الذي نرى فيه طريقنا إلى الإجابة عن التساؤل ما العمل ؟

وسيرى القارئ أننا لانتعامل مع هذه الظواهر من باب التابعين ، فنحن نرى أبعاد الحداثة ونتعامل معها بمرونة وطلاقة ، كما نرى مابعد الحداثة ونتعامل معها ، يمكن أن نفكك مجموعة من المفاهيم والنظريات ، ولانترك الأمر بغير البديل ، وهذا فارق جوهري بين التبعية لما بعد الحداثة ، والتعامل معها بشكل منطقي مطلوب . وهذا الكلام يكشف بين من يرانا نعيش فترة ما قبل عصر النهضة في أوروبا ، ويعتبر أن المسافة بيننا وبين الدول الغنية الرأسمالية أكثر من ألف عام ، كما يرى مراد وهبة على سبيل المثال في كتابه جرثومة التخلف ، وكما يرى أيضاً حسن حنفي الذي يرى أننا لابد وأن نعيش فترة العصور الوسطى الأوروبية وننتقل إلى مراحل التنوير يوما بعد يوم وعاما بعد عام .

ومن كتّاب هذا الكتاب من يرى أن مسألة الحداثة ومابعد الحداثة هي مراحل مر بها العالم الغربي ، وليس علينا أن نخطو نفس الخطوات والمراحل التي مروا بها ، إنهم ينظرون إلينا كما فعل سارتر بعد زيارته للمنطقة في الستينيات من القرن الماضي ، بأن الفرق بيننا وبينهم فارق كيفي لايمكن تخطيه ، وبطبيعة

الحال قد نرفض رأى سارتر ، لكن لسنا مطالبين بالمرور بنفس المسيرة التي مر بها الغرب ، فالأهم في القضية أن نعرف من نحن ثم نضع طرقاً عديدة تشدنا نحو مستقبل نشارك فيه بعقولنا وبأيدينا ، ونرسم خطانا كما نرى ، الطريق أصبح اليوم شديد الوعورة بعد أن خرج المارد الأمريكى بعد ١١ سبتمبر وقد ترك عقله مع أنقاض مركز التجارة العالمي وأنقاض البنتاجون ، وراح يقلب في أحواله وأحوال العالم بغضب وثورة غاضبة لاتعرف للتعقل مكانا . ولكن هذا لايعني أن نترك الساحة خالية لهم بل المطلوب منا أن نتدارس الأمر بعيداً عن مجرد مصالح القادة والحكومات ، وعلى كل من يملك مقدرة على التفكير أن يشارك في هذا البناء . والكتاب باعتباره محاولة متحيزة في هذا الطريق .

وكما سبقت الإشارة ، نرجو أن يكون الكتاب بابا للحوار ، تتنافر فيه الأفكار مع الآخرين ، وأيضاً تتجاذب به الأفكار ، وفي الحوار سبع فوائد كما في السفر ، والحوار والسفر سباحة في عالمي الفكر والواقع .

المؤلفون

محتوي الكتاب

الفصل الأول

التيارات المعاصرة فى فلسفة التربية

التيارات المعاصرة في فلسفة التربية(١)

من الصعوبة الاتفاق الواضح حول مصطلحات مثل «الفلسفة» والمعاصرة ، وإن كنا سنتعامل مع مفهوم «المعاصرة في هذه المراجعة بحدود أو تخوم الحرب العالمية الثانية نظراً للتأثير الواسع والعميق الذي أحدثته في موازين القوى والوعي الإنساني عموماً .

كما تزداد صعوبة رسم خريطة للفلسفة المعاصرة ، ومنها تشتق خريطة التيارات المعاصرة في فلسفة التربية ، فالحقيقة الإنسانية دوماً أغلى من الوصف والتصنيف الذي يمارسه الفكر النظري ، إلا أن التصنيف ضرورة في تاريخ الفكر الفلسفي ، وتكمن أهميته في أنه يمدنا بالرابطة أو الخيط الذي يضم أحقاباً واتجاهات ورؤى مختلفة لتاريخ الفكر التربوي ، وبالتالي يزود الباحث بالقدرة على التقويم والمقارنة .

حرى بنا أن نعترف بالتعقيد الواسع للإشكالية في عنوان هذه المداخلة التي تحاول رسم مشهد معاصر لتيارات فلسفة التربية بما يحمله من مخاطر .

محاولة رسم خريطة المشهد الفلسفي المعاصر الخاصة بفلسفة التربية عليها أن تواجه إشكالية أخرى وهي موقعها من فلسفة الوجود والماهية حيث نميل إلى اعتبار تاريخ فلسفة التربية جدل بين قوتين أو فلسفتين رئيستين إجمالاً ، تربية الوجود ، وتربية الماهية ، ويبدو أنه على الفكر التربوي في الحاضر والمستقبل أن يحقق مصالحه بين هذين التيارين ، أو مانعرفها باسم الفلسفة المثالية والفلسفة الواقعية ينطلق من أرضية مشتركة هي ارتباط الفلسفتين بالإنسان والإنسانية .

---

(١) أ. د. محسن خضر ، أستاذ مساعد أصول التربية ، كلية التربية – جامعة عين شمس.

وبينما ننسب ظهور الفلسفة الأولى إلى أفلاطون في حين تنتسب ظهور الفلسفة الثانية إلى عصر النهضة ، حيث وضعت مبدأ السلطة نفسها التي ينبغي أن ينقاد إليها الإنسان وليس سلطة الكنيسة والإقطاع الطبقى فحسب ، وهو مايضع محل التساؤل وجوب انقياد الإنسان إلى المثل والنماذج والقوى السائدة ، أم عليه أن يختار وجهته من تجربته الذاتية وخبرته المتجددة ومعاناته الدؤوبة .

وبمعنى آخر هل تنطوي تربيتنا على اعتقاد فلسفي مؤداه وحدة جوهر وماهية الإنسان أم أن هذا الجوهر متنوع ومتعدد ، وبالتالي هل ماهية الإنسان مكتملة ومغلقة منذ القدم أم أنها مفتوحة لم تكتمل بعد ، وهو ما أفرز مشكلتي الفردية والتطور الإنسانيتين ؟

وبينما تشتمل تربية الماهية على إسهامات أفلاطون وتوما الأكويني والغزالي وكانط وفيخته وهيجل وغيرهم ، فإن فلسفة تربية الوجود تضم أسماء ليبنتز وسبنسر وكوميناوس وروسو وبستالوتزي وكيركجارد ونيتشه والحركة العلمية وغيرهم .

وتعنى فلسفة التربية قبل كل شيء«تساؤلاً يتسم بالشمولية والجذرية ويمارس كل شخص فلسفة التربية عن غايات التربية ومعنى مشروعه» (١) ، وأن الفلسفة قمينة ، قبل كل شيء، بالإجابة عن كيف تتفاوت الآراء حول مفهوم التربية وفلسفتها (٢) .

تنشغل فلسفة التربية بالإجابة عن تساؤل رئيس حول معنى أن نربي ، وما غاية الإنسان ، وما القوى الكامنة التي عليها اقتحامها ، وما مكونات هذا المشروع التربوي .

وموضوع فلسفة التربية هو غاية التربية نفسها : وصفها وفهمها ووعيها وكشف معناها ونقدها ، ولاندهش إذا كان موضوع التربية هو الموضوع الرئيسي لتفكير وعمل أغلب الفلاسفة الكبار في التاريخ ، حتى أن «ديوى» يذهب إلى القول؛ إن الفلسفة هي نظرية عامة في التربية ، فأفلاطون وأرسطو والرواقيون ، وتوما الأكوينى ، وارازم ، ولوك ، والغزالى ، وروسو ، وكانط وفيشته ، وهيجل ، ونيتشه؛ كل هؤلاء جعلوا من التربية موضوعاً أساسياً في تفكيرهم .

وثمة اتفاق باعتبار الفلسفة الممارسة النقدية للأفكار ، للتيارات داخل

التيارات المختلفة ، وبالنسبة لمستقبل الجدل بين تربية الوجود وتربية الماهية فإن التربية يمكنها أن تجمع بين تربية الوجود وتربية الماهية معاً ، أى تربية المثال والفكر والمبدأ والسماء ، من ناحية ، وتربية الواقع والحياة والتحقق معاً من ناحية أخرى ، وإن كانت المصالحة التاريخية بين تربية المثال وتربية الواقع أمراً يحتاج منا إلى عمل شاق ودؤوب وتفجير الطاقات الخلاقة في هذا الصدد .

إن التربية المتطلعة نحو المستقبل تخلق الشروط التي يمكن للإنسان بواسطتها أن يجعل وجوده هو المصدر والمادة الأولية لماهيته ، وهذه التربية تؤكد أن الحقيقة الراهنة ليست هي الحقيقة الوحيدة كما أنها ليست المعيار الوحيد للتربية ، فالمعيار الحقيقي هو مستقبل الحقيقة .

ويشير سيشودولسكى إلى أن «مفهوم الماهية» الإنسانية لايستطيع أن يقدم ولادة لوجود الإنسان الذي سيوازي هذه «الماهية» . مما يعنى أن الحياة الإنسانية ينبغي أن تتجاوز من الشروط والإمكانات لتكون مولدة ومنظمة لأى نوع من الحياة لتصبح هي الأرضية لخلقه «الماهية الإنسانية» (٣) .

وإذا عدنا إلى إشكالية تصنيف أهم التيارات الفلسفية في القرن العشرين ، وبالتالى فلسفات التربية المتضمنة فيها نشير إلى تصنيف حسن حنفي (٤) والذي يلاحظ أن التيارات الفلسفية في القرن العشرين تنتمي إلى مرحلتين :

أولاً : مرحلة نهاية البداية في القرن العشرين ، وتضم التيارات الفلسفية ما يلي :

(أ) **نقد المثالية** : وتضم فلسفات البرجماتية ، والوضعية المنطقية ، والوضعية الجديدة .

(ب) **نقد التجريبية** : وتضم (نقد علم النفس الخالص والكانطية الجديدة) .

(ج) **الجمع بين المثالية والواقعية** : وتضم (المثالية الموضوعية ، وفلسفة الحياة ، والظاهرياتية ، والطريق الثالث أى فلسفة لعلوم الفلسفة التحليلية والفلسفية التفكيكية) .

(د) الرابع : الظاهريات .

(هـ) الشخصانية والتوماوية الجديدة والأوغسطينية الجديدة .

(و) مدرسة فرانكفورت والفكر السياسي الاجتماعي .

(ز) الفلسفة التحليلية؛ خاصة تحليل اللغة وفلاسفة العلوم .

وهناك من يقدم تصديفاً مقابلاً للمشهد الفلسفي العربي المعاصر ، حيث تتوزع الفلسفة العربية المعاصرة على النحو التالى :

(١) الاتجاه المادي الظاهر (شبلى شميل) .

(٢) الاتجاه العقلي (محمد عبده - يوسف كرم) .

(٣) الاتجاه الروحي (العقاد - جوانية عثمان أمين) .

(٤) الاتجاه التكاملي (يوسف مراد) .

(٥) الاتجاه الشخصاني (محمد عزيز الحبابي) .

(٦) الاتجاه الوجودي (عبدالرحمن بدوي - زكريا إبراهيم) .

(٧) التيار الديكارتي (طه حسين) .

(٨) التيار البرجماتي (إسماعيل القباني - يعقوب فام) .

(٩) التيار الماركسي (محمود العالم - الطيب تيزيني - صادق جلال العظم - سمير أمين - أحمد صادق سعد) (٥) .

تيار ميتافيزيقا الوجود الجدد :

(أ) **التوماوية الجديدة** Thomism-neothomism :

شهدت الحركة التوماوية أكبر نمو لها في فرنسا وبلجيكا في هذا القرن ، وهى فلسفة التربية المسيحية الكاثوليكية التي عملت على استلهام فلسفة القديس توما الأكويني (١٢٢٤-١٢٧٤) كمصدر نظري لها ، ويسمى المنتسبون إليها بالتوماويين الجدد ، ومن أهم رموزها جاك ماريتان ، وبيير تياردى شاردوان افرنسيان ، وكاتنجهام وداكجاكجين الأمريكيان ، وجرابمان الألماني ، وامبراواز جاردي وجالوس ومانسر ، وإن كان البعض يربط قوة دفعها بإنجاز ايتان جيلسون(٦) .

وظهرت التوماوية الجديدة أولاً في انجلترا عند روس الذي كشف عن

الرغبة في تجاوز المثالية إلى الواقع ذاته ، وانتقد جرابمان فشل فلسفات التربية الغربية المعاصرة في تحديد هدفها الصحيح وهو تربية الإنسان المسيحي الملتزم دينياً ، ويتركز هدف التربية الدينية عندهما في تحقيق الخلاص الإنساني بتحرير الروح من سيطرة الجسد (٧) .

إن المسعى الواضح للتوماوية الجديدة تجديد المجتمع الغربي بتجاوز المثالية إلى الوجود المستقل ، ويعد التوفيق بين العلم والدين من أهم مبادئ التوماوية الجديدة ، كما لايعارضون تدريس العلوم العلمانية في مناهج التعليم وإن كانوا تقليديين في إعطاء التعليم الأكاديمي الأولوية ، إلى جانب صبغ التعليم كله بالصبغة الدينية الكاثوليكية .

ومن ناحية أخرى آمن جاك مارتنيان بالقدرة الواسعة للخيار المسيحي التوماوي على إنقاذ الحضارة الغربية كما أكد على ضرورة المزاوجة بين المعرفة العقلية والعلمية (٨) .

وبالنسبة لنظرية المعرفة في التوماوية الجديدة فهي نظرية واقعية ، فالذات لاتنتج الموضوع بل تنتج حسب رسمه العقلي ، كما أن التوماويون مذهب عقلي فالقوة العاقلة هي وحدها القادرة بمعرفة العقل على معرفة الواقع وحقيقته ، والمعرفة عندهم إما حدسية وتسمى (القوة العاقلة) أو استدلالية (العقل) والإرادة تكون استجابة وتفاعل ، وكما أن القوة العاملة يمكن أن تعرف الماهيات غير المادية ، وأن الإرادة تستطيع إن تريدها .

والأخلاق التوماوية أخلاق نمائية ، والأخلاق عندهم جوهر السلوك الإنساني ، والفضيلة الكبرى هي فضيلة الحكمة العملية ويميز التوماوية الجدد بين عالمين من القيم : عالم القيم الجمالية وعالم القيم العلمية ، وتنقسم الأخيرة إلى عالم التكنولوجيا ، وعالم الأخلاق (٩) .

(ب) الواقعية الجديدة New Realism :

تمثل الواقعية الجديدة رد الفعل في بداية القرن العشرين ضد المثالية السائدة والميتافيزيقيين الهيجليين ، وأسهم في هذا الاتجاه في إنجلترا راسل Russel ومور Moore ، بينما اشتمل تيار الواقعيين الجدد في الولايات المتحدة على وودبريدج Wooddbridge وبيري R. Perry (١٠) .

ويعد بيري (١٨٧٦-١٩٠٧) هو مؤسس هذا التيار بما قدمه من كتابات في الفلسفة الواقعية ، ونظرية القيمة وفي الفلسفة الاجتماعية وفلسفة الحضارة ، وهو من أهم نقاد الفلسفة المثالية .

ومن أعلام تيار الواقعية الجديدة أيضاً هولت Edwin B., Holt وهولت وبيكن Pilkin ومونتاجيو W. Montague وارتبطت عندهم المعرفة بالحواس كمنهج للمعرفة ، وفي مقابل المثالية المدفوعة بالاعتقاد بالدين ، فإن الواقعية مدفوعة بالعلم ، وتريدان إقامة تواصل بين حقائق ونتائج العلم بعمومية الحس المشترك وعزل المشكلة المعرفية ، ودراسة العلاقة القائمة بين العلم والتعلم .

ورأوا أن نظرية المعرفة ليست ضرورية من الناحية المنطقية وبالتالي فطبيعية الواقع لايمكن استنباطها من طبيعة المعرفة . وتقوم نظرية المعرفة عندهم على تبني موقف الحس المشترك بأن هناك أشياء توجد مستقلة .

والأمر الثانى : الاتفاق على القول بالواقعية الأفلاطونية أى الكيانات والوقائع والموضوعات التي يدرسها المنطق والرياضيات والفيزياء ليست كائنات عقلية . واقعية أفلاطون واقعية ميتافزيقا ، لها وجودها المستقل عن الإدراك الإنسانى ، وثالثاً الواحدية الإبستمولوجية في القول بالنظرية الفورية في الإدراك مقابل كل صور الثنائية ، يقول بيري «إن الأشياء تقع مباشرة أو ربما تقع في الخبرة دون التعديل على كينونتها أو طبيعتها بالنسبة لذلك الطرف[١١] .

وتقوم النظرية الواقعية للمعرفة على نظريتين مركبتين هما نظرية المحايثة (الكمون) Immanece ونظرية الاستقلال Independence .

تدور كتابات بيري حول ثلاثة اتجاهات أساسية : الأول هو اتجاه ميكانيكي أكاديمي في الفلسفة تمثل الواقعية الجديدة ونظرية القيمة ، والثانى دراسات تتعلق بالفكر الراديكالي ، والثالث كتابات اجتماعية عامة ، وخاصة دفاعه عن الديمقراطية ، وقدم نظريات واقعية متعددة في تحليل العقل والعملية المعرفية واستقلال موضوعات المعرفة عن العقل المدرك ، وبينما هاجم المثالية اتفق مع البرجماتية في هجومها على المطلق ، والذاتية عنده نمطى المعرفة أكثر ركائزها رسوخاً ، حيث لاتكون الذات سلبية ولكن نشاطها موجه إلى المعرفة الموضوعية ، وربط الفلسفة بالاتجاهات الإنسانية ، ورغم انتقاده للبرجماتية والوضعية

(المادية) ، إلا أن المثالية حظيت بنقد أشد بسبب سيطرتها وانتشارها في الغرب ، ورفضت الواقعية الموقف البرجماتي من الواقع الذي يعبر عنه وليم جيمس بقوله : (إن معرفتنا تخلق الواقع) إلا أنه ينتهي إلى نسبية مغلقة ويرى بيري أن شيوع كلمة خبرة في البرجماتية أحد السفسطات الكبرى في الفلسفة الحديثة (١٢) .

وقد انتقدت الواقعية الجديدة لفشلها في التعامل العقلي مع ظاهرة الخطأ من قبل شيلر والواقعيين النقديين الآخرين الذي رفضوا كلا من الواقعية المباشرة والظاهراتية للواقعيين الجدد .

وتقوم التربية الأخلاقية عند بيري على العناصر التالية :

أولاً : الالتجاء إلى العقل الذي يمكن الناس من أن يروا اهتماماتهم موضوعياً على أنها تستحق اعتباراً مساوياً للاعتبار المعطى لاهتمامات الآخرين ، وثانياً التجاء ذلك التعاطف الطبيعي أو العاطفة أو الشعور بالزمالة والذي يحرك فرداً ما للحد بين اهتمام فرد آخر ويتحرك من أجله تأييده ، إذن فالتربية الأخلاقية ضرورية لإقامة معيار السعادة التوافقية (١٣) .

الظاهراتية (الفينومينولوجي) Phenomenology :

تنتسب هذه الفلسفة إلى إدموند هوسرل Edmund Husserl والذي حاول أن يصف خبرتنا مباشرة كما تكون أصلها وتطورها مستقلة عن المسبب الذي أعطاها المؤرخون والاجتماعيون والفلاسفة ، ذاتية الحقيقة الاجتماعية هي القيمة الأساسية في الاتجاه الظاهرياتي بمعنى أن معرفتنا للحقيقة الاجتماعية غير موضوعية بل يتشكل التطور الذي ينظر إليه الباحث من خلال البحث وتسعى الظاهراتية إلى وصف ظواهر الوعي وتوضيح كيفية تشكيلها ، والسؤال الأساسي لدى الباحث الظاهراتي هو كيف يدرك الأفراد المنهمكون في أدوارهم الاجتماعية المختلفة واقعهم الاجتماعي ؟ . والمنهج الظاهراتي ليس منهجاً استنباطياً كما أنه ليس بمنهج تجريبي وإنما هو منحصر في الكشف عما هو «معطى» وإلقاء الضوء على هذا المعطى ، فهذا المنهج لايصطنع طريقة التفسير بالالتجاء إلى بعض القوانين ، كما أنه لايقوم بأى استنباط من بعض المبادئ بل هو ينظر مباشرة إلى ماهو في متناول الوعي ألا وهو الموضوع .

ويستطيع علماء الاجتماع إنقاذ عملهم من السطحية إذا ما حاولوا العودة إلى

ظواهر الوعي باستخدام الفهم الظاهراتي ، ويرد الاتجاه الظاهراتي إلى القرن الثامن عشر وكتابات لأمبير (1728-1777) Lambert وكانط Kant بوصفهما الوعي والخبرة في المجرد من Consideration من المحتوى Content (١٤) . أما نهارتورس فيرى الوعي نفسه كيف يخلق وكيف يبقى وكيف يتغير ، وكل فرد ، ويعدها حسن حنفي خاتمة المطاف في تكوين الوعي الأوروبي لأن الفلسفة الوجودية هي تطبيعه للمنهج الظاهرياتي في الوجود ولأن الشخصانية حلقة اتصال بين الظاهريات والشخصانية عند شيلرو الشخصانية عند مونيه في فرنسا وبادن وزملائه في أمريكا من دعاة التوماوية الجديدة والأوغسطينية الجديدة مثل فلسفة بولوندل ويلبرو التي تجمع بين فلسفتي الحياة الظاهرياتي والشخصانية والتوماوية الجديدة . كما خرجت الفلسفة التحليلية من ثنايا الظاهريات عند فتجنشيتن ، فالظاهريات عند هوسرل (١٨٢٩-١٩٣٨) ، نهاية تكون الوعي الأوروبي ومابعدها تطبيقات لها في الأخلاق والفكر السياسي والمنطق واللغة ، بل هي أكثر من فيلسوف بعينه بل هي الوعي الأوروبي نفسه ، بل إن الظاهرياتية هي مشروع الفلسفة الأوروبية كلها بعد أن تحققت من ديكارت حتى هوسرل (١٥) .

واعتبر هوسرل الظاهراتية وصفاً خالصاً لمجال محايد هو مجال الواقع المعاش أو الخبرة من حيث هما كذلك ، وللماهيات التي تتمثل في هذا المجال .

ويعد ماكس شيلر (١٨٧٤-١٨٢٨) وميرلوبونتي (١٩٠٨-١٩٦١) من أهم أعلام الاتجاه الظاهراتي . والظاهراتية منهج في المجال الأول ينحصر في وصف الظاهرة ، أي ماهو معطى مباشرة . ومن هذه الجهة فإنها باعتبارها منهجاً ، تهمل نتائج العلوم الطبيعية متعارضة مع المذهب التجريبي ، وتسعى النظرية إلى تقديم نظرية في المعرفة متعاصرة مع المثالية .

إن الهدف الذي يعلنه هوسرل من فلسفته إقامة دعامة مطلقة اليقين تقام على أساسها كل العلوم كافة ، والفلسفة بخاصة ، وهو يرى أن المصدر الأعلى لكل إثبات عقلي هو «الرؤية» باعتباره «الوعي المانح الأصيل» فينبغي الاتجاه إلى الأشياء ذاتها ، وهذه هي القاعدة الأولى الأساسية في المنهج الظاهراتي ، وكلمة «شيء» أي المعطى فهو مانراه أمام وعينا وهذا المعطى يسمى «ظاهرة» لأنه «يظهر» أمام الوعي ، ولاتهتم بالتمييز بين ما إذا كان ذلك المعطى حقيقة أمرها (١٦) .

والمنهج الظاهراتي يتكون من ثلاث خطوات : تعليق الحكم ثم البناء ثم الإيضاح أما «ألفرد شوتز Schutz» (١٨٨٩-١٩٥٩) فهو الذي فسر الإمكانيات السوسيولوجية الهائلة التي تنطوي عليها الظاهراتية في دراسة الواقع الاجتماعية ، وعالج عدداً من القضايا المهتمة التي تمثل أهمية خاصة بالنسبة للفكر الاجتماعي النقدي الحديث . ومن بين هذه القضايا الواقع الاجتماعي ، ومجالات المعنى ، والبناء الاجتماعي ، والتشيؤ والحتمية والعالم والمعرفة وعلم الاجتماع الإمبيريقى . والافتراض الأساسى الذي تنهض عليه هذه القضايا هو : إن الحياة تمثل نمطاً من التنظيم الاجتماعي ، وأن العالم المحسوس والخبرة الحياتية يمثلان الموضوع الأساسى لعلم الاجتماع (١٧) .

وثمة إقبال ملحوظ في العقدين الأخيرين تجاه توظيف المنهج الظاهراتي في البحث التربوي والعملية التعليمية ، وهو مالم تلفت إليه في البحوث التربوية إلا مؤخراً (١٨) .

ومن بين الأدبيات الخاصة بتوظيف المنهج الظاهراتي في التربية فمنها تناول الاقتراحات النظرية وطرق التدريس الموجهة ظاهرياتياً والنماذج النشطة المستخدمة في العلوم الطبيعية ، وهى تطبق هذه المفاهيم والبحث في التربية الخاصة (١٩) .

ومن بين هذه الاستخدامات استخدام المنهج الظاهراتي في تعليم الكبار والتعليم المستمر ، كما أن الظاهريات الموجزة للمعنى والقيم تعد عنواناً لنظرية في تعليم الكبار ، ونظرية للتعلم مدى الحياة ، وهذه الظاهرة مميزة أساساً لعملية التغيير والتبديل ، مع ملاحظة أن هذه العمليات والتغيرات والتحولات ليست خطية أو نموذجية أو محددة أو قابلة للتنبؤ ، وهذه الظاهرة متغيرة ، وتقدير تلك التي تكون محور هذه التطورات الحيوية تسمى أحياناً «فرصة ثانية» للمتعلمين الكبار ، وهذه الفرص تكون رؤية مألوفة أو متكررة كأزمات ، ومع ذلك ظاهرة التحول المعنية والمقروءة يجب أن تؤول بطريقة مختلفة ، وعندما تختبر خلال منظور يعد حداثي. ويتموصل مابعد الحداثة مع آخر سببي وبرهاني ، ويتم التمييز بين الأصول والبدايات والمطالبة . توجد عدة أنواع حداثية في تعليم الكبار وتشمل مشكلة تعريف تعليم الكبار ، ومشكلة شرح مقطع تحت الفهم ، ومشكلة تعريف

الشخص ومشكلة الأصولية وتعليم الكبار من المنظور الظاهراتي يكون تجربة لفكر ومشروع بحثي ونموذج مقصي [٢٠] .

الفلسفة التحليلية Analytical Ph. :

تقوم فكرة التحليلية على أن الواقع مركب ضخم يمكن تحليله إلى مكونات عقلية ، ومادية ، وكلية ، وأحادية ، واكتشاف العلاقات بينها حتى يمكن تسميته بتفكير في شكل علاقات .

وتأخذ تلك الفلسفة عملية التحليل كمركز لمنهج ومركز للتقدم الفلسفي ، والفكرة الشائعة عن الفلاسفة التحليليين أنه مظهر سطحي من اللغة يخفي بناء المنطق الداخلي ويمكن أن يضللنا عن هذا البناء ، مما يوحى بالنسبة لنا بالعملية التي تحل المشكل الفلسفي أو البديل ويبين أن يصبح نتاجا ومظهراً سطحيا للغة العادية [٢١] .

وتهتم التحليلية بتحليل وشرح المفهوم أو المعتقد أو النظرية بتوجيه الانتباه إلى تكوينها ، وفهم بناء اللغة عن طريق الدراسة الدقيقة لعناصرها .

والعلاقات التي تقوم بين هذه العناصر ، ومن حيث ماتشير إليه اللغة من أفكار ومعرفة [٢٢] ، ومن أهم رموزها كارناب وآير وجماعة فيينا عموماً (١٩٢٣) .

وقد استخدم جورج مور Moore ورسل Russel المنهج التحليلي ، وفحصا المثالية ، وفي حين رأى راسل أن «المنطق جوهر الفلسفة» وأن المدارس الفلسفية تتمايز بمبادئها المنطقية وليس بتصوراتها الميتافيزيقية ، فإن مور انشغل بموضوع رئيس هو «استقلال الوقائع الخارجية» عن معرفتنا بهذه الوقائع .

تقوم فلسفة برتراند رسل (١٨٨٢-١٩٧٠) على إيجاد منطق رياضي وذلك من خلال تحليل للفكر بشكل تجريدي ، لأنه اعتبر أن المنطق بالنسبة للفلسفة كالرياضيات بالنسبة للعلوم الطبيعية ، وأنه الأداة المثلى لطرح ومعالجة المسائل الفلسفية الحقيقية وحلها ، كما أنه أداة نقد الفلسفة عامة ورأى أن الفلسفة تتناول الموضوعات التي لايجيب عنها العالم ، أما ما له إجابة فيتحول إلى علم قائم بذاته ويستقل عن الفلسفة ، وتبقى مسألة لايمكن للعقل الإنسانى حلها مثل الغائية في الكون ، وأهمية الخير والشر . وعالج رسل في مواضيع المعرفة مسائل عدة منها

معرفة العالم الخارجي ، ومسائل الوجود ، وتحليل العقل والمعرفة العلمية ، واستخدام رسل التحليل كشكل من أشكال التعريف اللغوى أو غير اللغوي في حين استخدم مور التحليل كتعريف للنظام والقضايا ، في حين حدد فيتجنشتين وظيفته بأنه رد كل القضايا المركبة الوضعية إلى قضايا أولية ، ثم رد هذه إلى وخدتها الأساسية من الأشياء للتحليل (٢٣) .

ورأى رسل ؛ أن على الفلسفة أن تكون علمية في جوهرها ، وأن تستخرج أحكامها من علوم الطبيعة وليس من الدين أو الأخلاق ، كما يتوجب أن يكون المثل الأعلى للفلسفة علمياً ، وأن ميدان نشاط الفلسفة يقتصر على المشكلات التي لم يتوصل العلم بعد إلى دراستها دراسة علمية ، فهى تقوم بدور فاتح الطريق أمام العلم عنده أن تثير المشكلات لا أن تجد حلاً لها ، والمهمة الرئيسية للفلسفة مهمة نقدية بتوضيح المفاهيم والقضايا والبراهين العلمية بوضعها تحت مجهر التحليل(٢٤) .

أما آير Ayer فيرى أنه ينبغى على الفيلسوف ألايحاول صياغة حقائق تأملية أو يبحث عن مبادئ أو أن يصدر أحكاماً أولية تتعلق بصحة اعتقاداتنا التجريبية ، بل عليه أن يحصر نفسه في إعمال «التوضيح» و «التحليل» ، وهو يفرق بين أربعة من المعاني للتحليل : التحليل المباشر ، التحليل في الاستخدام ، والتحليل باعتباره تبريراً ثم التحليل البنائي . ورأى آير أن على التحليلي لكي يتخلص من المذاهب الميتافيزيقية المفارقة أن يتجاوز نقد الطريقة التي تم التوصل بها إلى هذه المذاهب إلى نقد طبيعة العبارات الفعلية التي تتألف منها هذه المذاهب .

ومن بين الشروط التي وضعها آير لتحقق أن تكون العبارة ممكنة التحقق المباشر إذا كانت هي نفسها قضية قائمة على الملاحظة ، وتكوين العبارات ممكنة التحقق غير المباشر إذا توفر فيها شرطان : إذا ترتب عليها - بالاشتراك مع بعض المعوقات الأخرى - عبارة أو أكثر ممكنة التحقق المباشر ، كما ينبغى أن لاتشمل هذه المقدمات الأخرى على أنه عبارة لاتكون تحليلية أو لاتقبل التحقق المباشر ومن الصعب إيجاد حدود فاصلة بين الوضعية المنطقية والاتجاه التحليلى المعاصر، ويعد فيتجنشتين الأب الروحي لكليهما ، وقد استبعد امتناع الأول بأن

منطق رسل يعد حجر الأساس لكل فكر إنساني ، بل رآه نوعاً واحداً من أنواع التفكير ، فعلينا أن «نرى» و «نعاين» مايفعله الناس بالفعل ، أعني مايعتبره الناس «الاستخدام الفعلي والمعني للحدود» لنكتشف ديناميات كل نواحي الفاعليات المختلفة : التي تختلف كثيراً عن المسلمات الرياضية والنظريات العلمية ليس علينا أن نتأمل وإنما يجب أن ننظر . ونشاهد والاستخدام عنده هو المعيار الصحيح للمعنى ، وإنما وبالمثل نجد إسهامات مهمة ل «ويزدوم Wisdom» (مدرسة كمبردج) وجليرت رايل Ryle وجون أوستين Austin وستراوسون Strawson (مدرسة أوكسفورد) . ويعترف «آير» بأن مستقبل التحليل اللغوي أصبح معلقاً بأبحاث عالم اللغة الأمريكي المعاصر ناعوم تشومسكي Chomsk [٢٥] .

ولكن ماذا عن التوظيف التربوي للفلسفة التحليلية في بحوثنا العربية . نجد أن حظ الفلسفة التحليلية من اهتمام الباحثين التربويين كان كبيراً ، ومنذ الأطروحتين المبكرتين نسبياً ليوسف ميخائيل سعد عن (فلسفة التربية عن رسل) ١٩٦٢ ، ولطفي بركات أحمد عن (الفلسفة الوضعية المنطقية والتربية) ١٩٦٧ ، ووصولاً إلى آخر أطروحة هذا الصدد [٢٦] .

فترى سهام العراقى أن مهمة الفيلسوف التحليلي هي توضيح البناء المنطقي للغة المستخدمة في التربية ، والتي قد تكون مصدر خلط أو لبس أو غموض أو عدم اتفاق ، وتوضيح المصطلحات والمفهومات والأسس المنطقية التي تبنى في ضوئها قرارات تربوية معينة ، وما يترتب على هذه القرارات من نتائج .

ولهذه الفلسفة دور أساسي في امتحان فاعلية الطرق المتعددة والتقويم للتدريس بدقة ، وتتيقن المناهج من العبارات الشائعة المتداولة ومن ثم تصل إلى برنامج تربوي يستند إلى وظائف للغة والمنطق وأدلة العلم يساهم في زيادة النضج الإنساني من الشعارات والهتافات العدائية التي تحاصر وتقلق الإنسان المعاصر[٢٧] .

ويرى آخر أنه عندما يوجه الفلاسفة التحليليون نشاطهم نحو التربية ، معنيين باللغة التي تصاغ بها التعريفات والمفاهيم والنظريات والمبادئ والتوصيات ، يكون نتيجة نشاطهم فلسفة للتربية بمفهوم ودور جديد [٢٨] .

وثمة كتابات تربوية أخرى حول الفائدة التربوية المتحققة من الفلسفة التحليلية في تعليمنا وبحوثنا .

فلسفة ما بعد الحداثة Post Modernism :

نتفق أولاً أن المجتمع العربي لم يدخل عالم الحداثة بحق ، أما مجتمع ما بعد الحداثة فهو مفهوم يكاد يكون أمريكي النشأة (٢٩) . ويحدد البعض أهم سمات فلسفة ما بعد الحداثة في عدد محدود من المبادئ المحورية وهي موت الفن وموت الحركة الإنسانية والعدمية وغاية التاريخ وتجاوز الميتافيزيقا (٣٠) .

وإذا كانت أهم سمات ما بعد الحداثة استحالة التحديد ، فإن ثقافة ما بعد الحداثة جاءت استجابة اجتماعية خارجية للتفكير العقلاني الحديث ، وخاصة في أسلوب البناء الديني وشكله ، وهو ما يشدد إلى الدور الخاص الذي تلعبه العالمية في النتاج الاجتماعي لما بعد الحداثة (٣١) .

ترتبط فلسفة ما بعد الحداثة بصورة وثيقة بالتطورات التي شهدتها المجتمعات الرأسمالية الغربية فيما بعد الحروب ، ولاتزال الولايات المتحدة تمثل الحالة النموذجية لهذه المجتمعات .

وبينما كان التنوير موضوع الحداثة ، فإن ما بعد الحداثة ترى أن التقدم أصبح أسطورة وظهر مصطلح ما بعد الحداثة Postmodern ، وبعد الحداثة Post Modernism في الأربعينيات والخمسينيات ، وشاع استخدامها في الستينيات كمصطلحين نقديين لرصد أدق التغييرات الطارئة على المعايير الثقافية ، ومن أهم رموزها المصرى إيهاب حسن ، وكذلك أسماء فردريك جيمسون، وجان فرانسوا ليوتاري ويورجن هابرماس ، وأندرياس هو بسن وتشارلز جنكس وجاك دريدا .

وتلاحظ مارجريت روز أن المصطلح يستخدم حسب مفاهيم عديدة ، بمعنى الحداثة في الفنون أو العمارة ، ولمعنى التحديث ، ولمعنى المودرنية التي تعرف بأنها محصلة العصرى والتحديث (٣٢) .

وترفض ما بعد الحداثة على المستوى الثقافي حركة الحداثة (النموذج الفرويدى للظاهر والباطن ، والنموذج الوجودي للحقيقة والزيف ، والنموذج الماركسى في الشكل والمضمون) ، وبينما هاجم ليوتار الماركسية باعتبارها رواية

عظيمة ، فإن جيمسون يرد من خصائص ما بعد الحداثة بمعنى المعارضة جاءت هذه الفلسفة كاستجابة اجتماعية خارجية للتفكير العقلاني الحديث وخاصة في أسلوب البناء المدني وشكله (٣٣) .

وثمة اتفاق على تأثير نيتشه Nietzsche وهايدجر Heideyger في نشأة فلسفة ما بعد الحداثة (٣٤) . ما بعد الحداثة فلسفة معادية للإنسان ، وللتقدم ، فهى ترث من الحداثة الذات المفتتة ، وتأخذ من الطليعة رفض التقاليد والمعارضة الثقافية كما ترفض التفكير في عالمنا بشكل تاريخي ، وكذلك الإيديولوجيات الكبرى ومن سمات ما بعد الحداثة الأخرى التشرذم واللاذاتية واللاعمق واللاتمثيل والأداء والتهجين واللامفارقة (٣٥) .

ويرصد «إيهاب حسن» المصرى المقيم في الولايات المتحدة ، ومن أهم مفكرى ما بعد الحداثة ، خمس أفكار عن ثقافة ما بعد الحداثة :

(١) يعتمد تيار ما بعد الحداثة على تجاوز الصبغة الإنسانية للحياة الأرضية بصورة عنيفة ما بحيث تتجاذب فيها قوى الرعب والمذاهب الشمولية التفتت والتوحد ، والفقر والسلطة .

(٢) ينبع تيار ما بعد الحداثة من الاتساع الهائل للوعي من خلال منجزات التكنولوجيا التي أصبحت بمثابة حجر الأساس في المعرفة الروحية في القرن العشرين ، ونتيجة لذلك أصبح الوعي ينظر إليه على أنه معلوما ت ، والتاريخ على أنه حدوث ، وتلك رؤية تتعارض ظاهريا .

(٣) يتدبر تيار ما بعد الحداثة في نفس الوقت في انتشار اللغة كمقوم إنساني ، وفي علمية الخطاب والفعل .

(٤) يمكن التمييز بين ما بعد الحداثة في الآداب وما سبقها من حركات طبيعية كالتكعيبية والمستقبلية والدادية والسيريالية إذن يوحى ما بعد الحداثة بنمط جديد من إلتقاء الفن بالمجتمع .

(٥) يتطلع تيار ما بعد الحداثة إلى الأشكال المفتوحة ، المرحة ، والطموحة ، والانفصالية غير المحددة لتكوين خطاب مؤلف من شظايا ، أو تكوين عقيدة التصدع والتفكيك .

وتعكس المادة المتوفرة من أدبيات فلسفة ما بعد الحداثة في الغرب ، وخاصة الأمريكية منها ، تنامي الاهتمام بهذه الفلسفة ورصد تأثيراتها المتعددة وخاصة التربوية . فماذا عن الخطاب التربوي في عالم ما بعد الحداثة ؟

إن المظاهر التي تحتاج إلى تقدير أكثر للغة خطاب ما بعد الحداثة من قبل المهتمين ولإماطة اللثام عن الافتراضات الخفية للتراث ، وبدرجة نقدية أكثر من المشاركين في الخطاب المهني المستمر (٣٦) .

كما أن مناقشات معنى ما بعد الحداثة تهتم بتحول نحو مجتمع التشظى والتعرف على تعدد العالم ، وشرح كيف يرى أعضاء المجموعات المختلفة تشابه ظواهر مختلفة إن دراسة الاختبارات الاجتماعية لدور المعلمين تعليم المعلمين عن إمكان سلوك طرق مختلفة كثيرة لمعرفة العالم (٣٧) .

إن تأكيد معتقد الحضارة في الاختلاف بين الشئ والموضع يعوق حقيقة خطاب التعدد الثقافي . وإطراء المدخل ما بعد الحداثي كحقيقة ذاتية الدليل تكون فعلاً في سياق بنائي سياسي لتصبح مفيدة في مطابقة الذاتية ومناقشة الاعتراف أكثر من إزاحة الذاتية الفردية (٣٨) .

وثمة وعي بتمزق الدارس الممنوع على حافة المنطقة بين ثقافة الحداثة وما بعد الحداثة ، وهو ما يفرض على المستكشف الأقسام الداخلية الممكنة بين نظرية ما بعد الحداثة والتغيير التعليمى (٣٩) .

وتمتد فلسفة ما بعد الحداثة إلى التعليم الجامعي ، والاهتمام برصد تضمينات فلسفة ما بعد الحداثة في التعليم الجامعي جدارة القيم الاجتماعية ، والمجتمع العلمي في الجامعة ، استقلال الجامعة .

وترصد إحدى الدراسات إثنا عشر رد فعل لفكر الحداثة حدثت في الجامعة. فنفوذ الاتجاهات ما بعد الحداثة وأفكارها ، التي احتلت (٤٠) البؤرة في اتجاه النظرية والتغير بدأت في العصر الحديث تكون قد اختيرت وأدوارها في التعليم العالي . إن ذاتية المناقشة تكون جسراً حدوده نظامية وتزيد عمق الجدل حول التعليم العالي في مجتمع ما بعد الحداثة (٤١) .

وثمة ربط بين فلسفة ما بعد الحداثة وتعليم الكبار والتعليم مدى الحياة فترى إحدى الدراسات أن الخليط من فلسفة ما بعد البنيوية وما بعد الحداثة يمكن التعليم

الفني من إعداد الأفراد لإنجاز حيواتهم الكاملة . وتضميات تعليم الكبار الفني يشتمل على قاعدة الحد والمتكامل والطرق التجريبية التقليدية الممزجة بما بعد الحداثة ، تحكم لسكان المتعدد والثقافات محتوى للعقيدة المقبولة (٤٢) .

وقد سبق لنا أن تناولنا المضامين التربوية لفلسفة ما بعد الحداثة حيث يهدف التعليم المرغوب في هذه الفلسفة إلى خلق المهارات التي لاغنى عنها للنسق المجتمعي ، وهذه المهارات على نوعين : مهارات النوع الأول يستهدف بشكل نوعي التعامل على المنافسة العلمية ، وتتنوع حسب التخصصات التي تستطيع الدولة أو المؤسسات التعليمية الكبرى ببيعها في السوق العالمية . وهذا يعني نمو الطلب على خبراء وكوادر الإدارة العليا والمتوسطة في القطاعات الرئيسية السابقة ومن المرجح أن ينال الأولوية والتعليم أي التخصص الذي يمكن تطبيقه في التعليم طبقاً ل Telematique لدى علماء الحاسوب ، والسيبرناطيقا ، واللغة ، والرياضيات ، والمنطق ، والتعليم أيضاً أن يواصل إمداد النسق الاجتماعي بالمهارات التي تلبي احتياجات المجتمع نفسه ، والتي تتمحور حول الحفاظ على تماسكه الداخلي ، ولن يكون ذلك بربط التعليم بمثل عليا وغايات إنسانية ، بل سيتراجع الهدف إلى خلق المهارات ، فلم يعد نقل المعرفة يستهدف تدريب نخبة قادرة على توجيه الأمة نحو تحررها ، بل امتداد النظام الاقتصادي بلاعبين قادرين على القيام بأدوارهم بشكل مقبول في مواقع العمل بالمؤسسات أي أن أهداف التعليم ستكون وظيفية ، نفعية ، عمله .

وستكون بنوك المعلومات هي موسوعة الغد ، وتتجاوز قدرة أي واحد من مستخدميها ، وشكل إمتداداً طبيعياً بالنسبة للإنسان ما بعد الحداثة (شبكة الإنترنت كمثال ، وسوف تتحول الجامعة في مجتمع ما بعد الحداثى إلى القيام بدور جديد ، بالإضافة إلى وظيفتها المهنية ، وهو دور إعادة التأهيل والتعليم المستمر ، ولن يتعلم الطلاب المعرفة أو التخصص مرة واحدة ، وإلى الأبد خلال إعدادهم الجامعي المهني ، بل سيقدم لهم حسب الحاجة بغرض تحسين مهاراتهم وفرص ترقيتهم ، وكذلك مساعدتهم بل اكتساب المعلومات، واللقاءات التي تتيح لهم تطوير خبرتهم التقنية واللاأخلاقية .

الهـــوامش

(١) إليفي ربول : فلسفة التربية ، ترجمة عبد الكبير معروفي (الدار البيضاء ؛ دار توبقال للنشر) ص ٦ .

(2) Flamm, Carne l. **Philosophical Issues in Education,** (N.Y. The Falmer Press, 1989), PP. 29-39.

(٣) بوجودان سيشودولسكى : التربية والتيارات الفلسفية الكبرى ، ترجمة عبد الأمير شمس الدين ، (بيروت ، دار الفكر اللبنانى ، ١٩٩٤)

(٤) حسن حنفي : مقدمة في علم الاستغراب ، مرجع سابق ، الفصل الخامس .

(٥) كمال عبداللطيف : في الفلسفة العربية المعاصرة ، (القاهرة ؛ مركز ابن خلدون ، ١٩٩٢) ص ص٣٤-٣٦ .

(6) S. Dictionary of Philiosophy, p.259.

(7) Mautner, Thomas, **Dictionary of Philosophy,** Black well Pulishers Ltd, Oxford, Op. Cit., p.470.

(٨) حسن حنفي : مقدمة في علم الاستغراب ، مرجع سابق ، ص ص ٥٤٠-٥٤٤ .

(٩) أ. م. يوشنسكى : الفلسفة المعاصرة في أوروبا ، مرجع سابق ، ص ص٣٧١-٣٨٣ .

(10) Biackburn, Simon, **A Dictonary of Philosophy,** Op. Cit., P. 260.

(١١) أحمد عبدالحليم : القيم في الواقعية الجديدة ، (القاهرة ؛ دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ١٩٨٩) ، ص٥٩ .

(12) Mautner, **The Mass, A Dictionary of Philosophy,** Op. Cit., p.316.

(١٣) المرجع السابق ، ص ص٤١٩-٤٢٠ .

(14) Blakurn, Simon, **Dictionary of Philosophy**, Op. Cit., pp.284-285.

(١٥) حسن حنفي : مقدمة في علم الاستغراب ، مرجع سابق ، ص٤٨٧ .

(١٦) إ. م. بوشينسكى : الفلسفة المعاصرة فى أوروبا ، مرجع سابق ، ص٢٣٠ .

(١٧) السيد الحسينى : الاتجاهات الفينومينولوجية الحديثة فى علم الاجتماع ، الكويت ؛ مجلة عالم الفكر ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب .

(١٨) سجل مؤخراً أطروحة ماجستير حول استخدام المنهج الظاهرى في علم اجتماع التربية للباحثة سلوى خليل نصر ، بقسم أصول تربية عين شمس .

(19) McPhail, Jan-C., : **Phenomenology as Philosophy and Method : Applications to Ways of Doing Special Education, Remedial and Special Education,** V. 16, n3, pp. 159-177, May 1995.

(20) Sherman, Scanage : **A Phenomenology of Postmodern Adult Education,** Annual Meeting of The American Association for Adult Education Atlantic City, October 4, 1989.

(21) Sherman, Scanage : **A Dictionary of Philosophy,** Op. Cit., pp.14-15.

(٢٢) محمد مدين : الحركة التحليلية في الفكر الفلسفى المعاصر ، (القاهرة ؛ دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ١٩٩٠) ، ص٣٦ .

(٢٣) عبدالمنعم الحفنى ، سعيد إسماعيل علي : الموسوعة الفلسفية ، (القاهرة ؛ دار الثقافة ، ١٩٩٠) ، ص٢٥ .

(٢٤) إ. م. يوشتسكى : الفلسفة المعاصرة في أوروبا ، مرجع سابق ، ص ص٨٦-٨٩ .

(٢٥) محمد مدين : الحركة التحليلية في الفكر الفلسفى المعاصر ، مرجع سابق ،

ص١٤٤ ، ١٤٢ ، ١٧٦ .

(٢٦) محمد عبدالخالق مدبولى : تحليل المفهومات التربوية عند فلاسفة التربية التحليلية أطروحة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٩٠ .

(٢٧) سهام العراقى ، مجلة دراسات تربوية ، الفلسفة التحليلية في التربية ، القاهرة ١٩٩١ .

(٢٨) نادية أحمد بكار : الأبعاد المنطقية والتربوية لنظرية التعريف ودورها في تحديد القواعد اللازمة للتعريف ، دراسات تربوية ، القاهرة ؛ عالم الكتب ، ج٤٨ ، ١٩٩٢ .

- نادية أحمد بكار : معايير الصحة المنطقية في كتابة أساسيات المعرفة وطرق عرضها ، مجلة دراسات تربوية ، عالم الكتب ، ج٨٠ ، القاهرة ، ١٩٩٥ .

(٢٩) من أهم المراجع في تحديد مفهوم الحداثة كتاب :

- مالكوم برادبرى : الحداثة ، ترجمة مؤيد فوزى حسن ، مركز الإنماء الحضارى. بيروت ، ١٩٩٥ .

- محمد على الكردى : مابعد الحداثة أبحث في إشكالية المصطلح ، يوسف زيدان (محرر) ، الهيئة العامة لقصور الثقافة ، سلسلة الفلسفة والعلم (٣) ، القاهرة ، ١٩٩٦ .

(30) Tymer, Bryan : **Orientalism. Post Modernism & Globalism,** Routledge, London, 1994, pp. 183-196.

(٣١) بيتر بروك (محرر) : الحداثة ومابعد الحداثة ، ترجمة عبدالوهاب علوب ، منشورات المجتمع الثقافي ، أبو ظبى ١٩٩٥ ، المقدمة .

(٣٢) مارجريت روز : مابعد الحداثة ، ترجمة أحمد الشامى ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، سلسلة الألف كتاب الثانى ، ع١٢٣ ، ع١٩١ .

(33) Tyrner, Bryner S., **Orientalism, Post Modernism & Globalism,** 1995, p.186.

- وراجع أيضاً : السيد يس : الكونية والأصولية ومابعد الحداثة ، المكتبة



الأكاديمية، القاهرة ، ١٩٩٦ .

(34) Cooper, David E., **World Philosophies,** Blackwell, Oxford, 1996, pp. 466-467.

(٣٥) من أهم الأدبيات في شرح فلسفة مابعد الحداثة راجع :

- Burger, Peter : Theory of the Avant-Garde, Minneasalis, 1984, of Lyitard, Jean-Frangics : **The Postmodern Condition : A Report on Knowledge,** Manchoster, 1984, P.45.

(36) Mckenzie, Lcon : **Educational Discourse in the Postmodern World, Educational - Considerations,** 1992, N.2, pp. 20-25.

(37) Mackwood, Gae : **Post modernism and the Social Studies Curriculum,** Candian-Social-Studies, 1992, V.26, N.3, pp. 1-100.

(38) Dumcnt, Claytonw, **Towards a multicultural Society. Bringing Post modernism into the Passroom, Teaching - Sociology,** 1995, V.23, N.4, p. 307-320, Oct.

(39) Giroux, Henry : Slacking Off : Border **Youth and Postmodern Education,** Journal of Advanced Composition, V.14, N.2, 1994, pp. 347-366, Fall.

(40) Bloland, Harland, G., **Postmodernism and Higher Educational Journal of Higher Education,** 1995, V.66, N.5, pp. 521-559.

(41) Will S., John-E-, **The Post-Post modern University Change,** V. 27, N.2, Mar-Ap, 1995, pp. 59-62.

(42) Kaps, Kobert-W' plant, Jeffrey : **Post modern Educational Thought : Emerging Implications for Adult Vocational Education,** pp. 207-217, **Journal of -studies-in Technical-Careers,** 1992, V.14, A.4.

الفصل الثاني

أهداف التربية فى الجدل المادى

أهداف التربية في الجدل المادي(1)

أولاً : سياق منطقي :

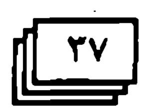
أجرى الباحث منذ فترة بحثاً عن المضمونات التربوية للجدل المثالي ، واضعاً في اعتباره أن تتجه بحوثه في فلسفة التربية نحو الوصول إلى المضمونات التربوية للجدل الواقعي ، وتعبر هذه المسيرة الفكرية عن تطلع الباحث لتركيب الجدل الواقعي Realistic Dialectic كمركب Synthesis بين الموضوع Thesis وهو الجدل المثالي Idealistic Dialectic ونقيض الموضوع Antithesis وهو الجدل المادي Materialistic .

ويرجع اهتمام الباحث بالتفكير الجدلي إلى المكانة التي يحتلها هذا التفكير خلال مسيرة الفكر الفلسفي وتداعياته التربوية ، فهو وإن لم يكتمل بصورة مبكرة من تاريخ الفلسفة ، إلا أنه يعتبر ثورة في الفكر الإنساني امتدت جذورها منذ بداياته (1).

فقد اكتمل التفكير الصوري على يد أرسطو (٣٨٤-٣٢٢ ق.م) وهو القائم على قانون الهوية Law of Identity حيث (أ) هي (أ) ، وقانون عدم التناقض Law of Non Contradiction حيث (أ) لايمكن أن تكون (أ) ولا (أ) في الآن عينه ، وقانون الثالث المرفوع حيث (أ) أما أن يكون (أ) أو (لا أ) ولا وسط بينهما Excluded Middle Terem ، أضاف ليبنتز القانون الرابع وهو قانون السبب الكاف Law of Sufficient Reason والذي يقرر بأن كل ماهو موجود ، أو كل مايمكن أن يوجد تكون له علة توضح لماذا كان على هذا النحو ، دون أن يكون على أي نحو آخر (2) .

---

(1) أ. د. عصام الدين هلال ، أستاذ أصول التربية ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، فرع كفر الشيخ .



وهناك أسس لهذه القوانين البدهية ، أساس عقلي وآخر نفسي وثالث أونطولوجي ، الأساس العقلي يجعل فكرنا لايقبل أي أحكام متناقضة ، والأساس النفسي يجعل النفس لاتستطيع أن تثبت قضيتين متناقضتين ، فالحكم المتناقض بمثابة عدم النفس . والأساس الأونطولوجي أو الوجودي يجعلنا نقبل الهوية في الأشياء وإلا لما كانت موجودة على الحقيقة (٣) .

وأهم مايميز فكر أرسطو هو قيامه على التحليل (٤) ، وقد أخذ رجال الكنيسة الأوروبية في العصور الوسطى عن أرسطو هذا التحليل السكوني ، فرزحت في ظلام دامس استثمر فيه رجال الكنيسة فكر أرسطو وحولوه إلى مطلق تبرر به حكمها الإقطاعي، واستباحت على أسسه أرواح كل من تسول له نفسه التطاول على فكر أرسطو ، أي أن يتطاول على سلطاتهم ومصالحهم .

ولم يرفض العرب والمسلمون منطق أرسطو رغم سكونيته ولم يرفضوا في نفس الوقت فكره في الطبيعيات ، ولعل ذلك يصور الديناميةّ التي تمتعت بها الحضارة الإسلامية ، وهذا ماقاد إلى وضع بذور منطق جديد اكتمل على يد بيكون (٤٥٦-١٦٢٦) فلم تعش البلاد التي دخلها الإسلام في الأوهام التي رفضها بيكون وأهمها أوهام المسرح (٥) التي تعبر عن هيمنة وسيطرة أفكار سابقة تقف حجر عثرة أمام الأفكار اللاحقة التي فرضتها اللحظة التاريخية الصاعدة .

ووضع بيكون المنطق الاستقرائي الذي اعتمد على الملاحظة الحسية في الانتقال من الحالات الجزئية إلى العلاقات الكلية التي تحتويها ، إلا أن قيام هذا المنطق لم يقض على الفكر المثالي ، فكما استوعب أرسطو الفكر الذي سبقه ، وكما استوعب بيكون الفكر الذي سبقه استوعب هيجل (١٧٧٠-١٨٣٠) أيضاً الفكر الفلسفي السابق له . وقدم فكراً جديداً اكتملت على يديه الفلسفة المثالية ، وكما اختلف المفكرون في تناول فكر أرسطو استمدت أعتى الحركات الاجتمعية تخلفاً خطابها من الفكر الهيجلي ، وفي نفس الوقت استمدت الحركات الاجتماعية التقدمية وقودها من الفكر الهيجلي (٦) أيضاً ، ولاغرابة في ذلك لأن هيجل دعا إلى الثبات والتفكير في آن واحد ، دعا للثبات من خلال مطلقة الدولة ، ودعا إلى جدل الطبيعة - مروراً بالفكر - والصيرورة التاريخية التي تقوم على مبدأ التغير .

وأقام هيجل الجدل المثالي وهو سباحة مستغرقة في عالم الفكرة «فكل فكرة

تنطوي على ما يناقضها، ومن شأن هذا التناقض أن يحدث تغيراً في الفكرة ، وهذا التغير من شأنه أن ينقل إلى فكرة ثالثة تجتمع بين الفكرة الأولى ونقيضتها ، والفكرة الجديدة تنطوي على ما يناقضها ومن ثم ينطبق عليها الديالكتيك (الجدل)(٧) .

وانتقلت الفلسفة ويليها المنطق إلى مرحلة جديدة من الفكر – أو المنهجية في التفكير – عندما أرسى ماركس ركائز المنهج الجدلي المادي ، فقد أخذ ماركس عن هيجل لحظات الديالكتيك الثلاث ، وبدلاً من أن يمنحها حوار المرور إلى الواقع عبر الفكر ، منحها جواز المرور إلى الفكر عبر الواقع ، فعند هيجل نرى الواقع جدلياً لأن العقل ذو طبيعة جدلية ، أما ماركس فقد أرجع جدلية الفكر إلى جدلية الواقع (٨) الذي نعيش فيه ، أي أن الوجود عند هيجل وجود ذاتي يستمد وجوده من الذات المدركة أو العارفة ، في الوقت الذي يعتبر ماركس الوجود وجوداً موضوعياً ، أي لايستمد وجوده من الذات العارفة ، وإذا ترجمت هذه الأحكام على ضوء حركة التاريخ فماركس يعتبر أن وعي الإنسان لايخلق الواقع ، ولكن الواقع هو الذي يصنع الوعي . وتلك ثورة في الفكر الفلسفي تناظر ثورة كل من أرسطو وبيكون وهيجل .

والكثير من مؤرخي الفكر والفلسفة يصنفون الفلسفة إلى صنفين : الفلسفة المثالية ، والفلسفة المادية ، الأولى تجعل الفكر سابق على الوجود ، وترى الثانية الوجود أسبق من الفكر . فديكارت يقول «أن أفكر إذن أنا موجود» وسارتر يقول «أنا موجود إذن أنا أفكر» .

والاقتناع بهذا التصنيف ، من وجهة نظر الباحث ، أمر لايرتكز على أهم المفاهيم التي تسلم الفلسفة بعد هيجل وماركس وهي مفاهيم التغير ، التناقض ، الصيرورة ، فكل تناقض لابد له من حل ، ولابد أن يكون تناقضاً بين موضوعين والحل لايعتبر جمعاً جبرياً لخصائص كل من النقيضين ، فتلك تلفيقية أو توفيقية لايعترف بها التفكير الجدلي ، فالمركب الناتجَ من حل التناقض ، لايحمل صفات الموضوعين المتناقضين فهو يحمل صفات جديدة بالفعل نرى فيها بصمتيهما .

فتاريخ الفلسفة بالفعل هو تاريخ الصراع بين الفكر المثالي الذي يمطلق الواقع في أصفاد فكرية ، والفكر المادي الرافض للمطلق والداعي لنسبية الواقع (٩)،

وعبر التاريخ يجب أن نبحث عن المركب الناتج من حل التناقض بين الواقعين[١٠] (المطلق والنسبي) ، ويقوم افتراض وجود هذا المركب على مجموعة من المسلمات الهامة :

(١) إذا كان التفكير الجدلي يقودنا إلى تناقض بين المطلق والنسبي . فالمطلق يستلزم النسبي ، والنسبي يستلزم المطلق ، ويعني ذلك وجود مطلق يقف خلف هذا الوجود النسبي ، وفي حدود ثقافة الباحث ، فإنه لم يقتنع بالأدلة المنطقية التي قدمها التفكير المادي عن انتفاء هذا المطلق .

(٢) أن الوجود المتغير الذي يعيشه البشر يمثل ذلك المركب الناتج عن الجدل بين المطلق والنسبي .

(٣) إن وجود الله في بعده النسبي فعل إنساني نحو المطلق ، أي ينزع نحو الكمال، ويصبح وجود الله عند الإنسان هو الكمال الذي يتجسد في النبل الإنساني الذي تهدف إليه الحركة الاجتماعية ، والمادية فعل صاعد نحو الكمال دون أن ترى علة عاقلة للوجود ، فعل يحقق أفضل وجود اجتماعي من خلال سيطرة أفضل للإنسان على الطبيعة [١١] .

(٤) المطلق ليس لحظة جدلية [١٢] بمعنى أنه لاتعتريه صفات النسبي .

(٥) إن وجود قوة عاقلة خلف هذا الوجود لايلغي أن الوجود له قوانينه التي تسيره أو التي يستثمرها الإنسان تحقيقاً لمغزى وجوده ، أي أن وجود هذه القوة لايلغي موضوعية الوجود .

(٦) نزل الدين متعاشقاً مع الواقع الذي يعيشه الإنسان بما يحقق تعايشاً بين المطلق والنسبي أي أن التعايش مع التناقض يمثل قوة دفع حركة الوجود .

(٧) على ضوء هذه المسلمات تقف القناعة بإمكان قيام حضارة إسلامية عربية بعيدة عن الدوجما على أرض منطقية صلبة أمر ممكن يحيل حركة هذه الحضارة إلى حركة جدلية صاعدة .

(٨) إن النظام الاشتراكي مع وعي الباحث بعودة الفكرة الاشتراكية إلى مجرى التاريخ مرة أخرى ، هو أنسب الأنظمة الوضعية التي تتفق مع آمال الدول العربية دينا وقومية .

في إطار تلك الأحكام يمكننا قبول فكرة وجود جدل يمثل مركب لحل التناقض بين الجدلين المادي والمثالي ، ويمكن أيضاً قبول فكرة أن التفكير الفلسفي يمكن تصنيفه إلى فلسفة مثالية وأخرى واقعية تنقسم بدورها إلى واقعية مؤمنة وأخرى واقعية مادية ، ونصبح أمام ثلاثة أنماط للفلسفة ؛ المثالية والواقعية المؤمنة ضمناً والمادية وهم فرسان يقوم على حركتهم صعود الواقع . وفي إطار هذا السياق يمكن تناول الجدل المادي كأصل من أصول التربية .

في سياق حركة الفكر المعبر عنها فيما سبق يمكن لهذه الدراسة في الإجابة عن السؤال الآتى : ما المضمونات التربوية للفكر الجدلي المادي كما عبر عنه ماركس ؟

مع إيمان الباحث بارتباط منهج البحث بالمنطق الذي يقوم عليه التفكير يصبح منهج هذه الدراسة هو المنهج الجدلي الواقعي الذي يقوم على الأحكام (المسلمات) التي سبقت الإشارة إليها . ويصبح هدف هذه الدراسة ؛ الكشف عن ملامح التفكير المنطقى الجدلي ومايحتويه من مضمونات تربوية .

مصطلحات الدراسة :

(١) المنطق Logic يرى هويتلي (١٣) أن المنطق علم وفن التفكير الصحيح وإذا كان اللفظ الإنجليزي Logic (أو مايناظره في اللغات الأوروبية الحديثة) مشتقاً من اللفظ اليوناني Logos الذي يعني الفعل أو الكلام فإن اللفظ العربي «المنطق» مشتق من النطق ذلك لأن النطق يطلق على اللفظ وعلى إدراك الكليات وعلى النفس الناطقة (١٤) .

ولما كان هذا الفن يقوى بالأولى ويسلك بالثانية مسلك السداد ويحصل بسببه على كمالات الثالث اشتق له اسم منه هو المنطق ، وهناك لانلاحظ اختلافاً كبيراً بين مدلول اللفظ في اليونانية ومدلوله في اللغة العربية (١٥) .

(٢) الجدل Dialectic وهو نظام حركة الكون ، حركة الأفكار ، وحركة الطبيعة وحركة المجتمعات ، ويقوم الجدل على لحظات ثلاث . أن يكون ثمة موضوع ، وثمة نقيض لهذا الموضوع أي بينهما تناقض فيدور بينهما صراع يحل في نشوء مركب جديد يفرز نقيضه ، ويصبح التناقض هو وقود الحركة،

أي أن هناك ثلاثة مفاهيم رئيسية يرتكز عليها الجدل : التناقض ، حل التناقض والصيرورة [١٦] .

(٣) المنهج Method نمط من التفكير يقود عملية إنتاج المعرفة وتداولها ويقوم على إدراك قصدي تحققه طبقة اجتماعية معينة لمغزى ودور المعرفة في تحديد مكانها من الصيرورة التاريخية إشباعاً لحاجاتها بطريقة جماعية [١٧].

(٤) المعرفة Knowledge جملة المفاهيم والتصورات والتعميمات التي يكونها المجتمع خلال حركته نحو إشباع حاجاته بطريقة جماعية .

(٥) الوعي Consciousness إدراك قصدي تحققه طبقة اجتماعية معينة لمغزى ودور المعرفة لدعم مسيرتها الاقتصاد/سياسي خلال إشباع حاجاتها بطريقة جماعية [١٨] .

ثانياً : لمحة تاريخية :

والتفكير الجدلي لم يبدأ عند الفيلسوف الكبير «جورج فيلهيلم هيجل» (١٧٧٠-١٨٣١) وإنما له جذوره التي لانستطيع تغافلها .

حقيقة لم تصل هذه الجذور إلى استكمال الجدل ، وإنما يمكننا أن نستشعر ركائز الفهم الجدلي عند الفلاسفة السابقين ، لذلك سنبحث عن هذه الركائز في عجالة سريعة والاتجاه نحو الفلسفة اليونانية أمر طبيعي .

هيراقليطس (٥٤٤-٤٨٣ ق.م) يشير إلى أن التغير هو أساس الوجود قائلاً «لست أرى إلا التحول والتغير لاتخدعوا أنفسكم ولاتلوموا حقيقة الأشياء ، بل لوموا قصر نظركم إن ظننتهم أنكم تبصرون أرضاً ثابتة في بحر الكون والفساد أنتم تخلعون على الأشياء أسماء وكأنما هي ستبقى إلى الأبد ، ولكن النهر الذي تنزلوا فيه للمرة الثانية ليس هو نفس النهر الذي نزلتم فيه أول مرة» [١٩] .

وهو يقول بأن الحرب حالة عامة ، وأن الصراع عدل ، وأن كل الأشياء يجب أن تخضع لجبرية الصراع ، وأن العالم واحد للجميع لم يخلقه إله أو بشر ، ولكنه وجد وهو موجود وسوف يستمر في الوجود ناراً أبدية تشعل نفسها بنسب منتظمة ، وتخبو بنسب منتظمة .

ومن أقواله بأن الخالدين يصبحون فانين ، ويصبح الفانون خالدين وكلاهما

يعيش بموت الآخر ويموت بحياة الآخر . إن الاختلاف يجلب الائتلاف ، ومن الاختلاف يأتي أجمل ائتلاف [٢٠] .

ويأتي دور زينون [٢١] (٤٩٠-٤٢٠ ق.م) الذي اتفق مؤرخو الفلسفة على أنه مخترع الجدل . وقيمة زينون في منهجه الذي استخدمه عندما تصدى لأولئك الذين كانوا يرفضون المبدأ الذي وضعه أستاذه «بارمنيدس» . وهما «الوجود واحد» و«الوجود ساكن» فلم يشرع بشكل مباشر في إثبات قضيتي الوحدة والسكون . وإنما شرع في إثبات عدم صحة قضيتي الكثرة والتغير ، وله أحجياته التي اشتهر بها لدى دارسي الفلسفة وأنه بذلك أرسى مفهوماً جدلياً رئيساً وهو «السلب» "Negation" وهو يؤكد أن كل سلب تعين .

ثم تدور دفة الفلسفة ويأتي دور «أنبادوقليس وانكساجوراس وديموقريطس باعتبارهم ممثلين لفلسفة واقعية ، فقد سلم الثلاثة بالحركة والتغير لا على نسق موقف هيراقليس القائل بالتغير المستمر بل أحلوا محله الاتصال والانفصال ، والتخلخل والتكاثف وكذلك سلموا بالوجود الثابت ولكن ليس على طريقة بارميتيدس بل اكتفوا بالقول بأن ثمة أصولاً ثابتة في الوجود هي أصول الموجودات النوعية ، وليست هي عناصر الطبيعيين الأوائل بل هي أصول متكثرة[٢٢] .

والحروب الطويلة التي خاضتها أثينا أنجبت السوفسطائية التي حركت الواقع الاجتماعي ، وحاولت أن تعطي معنى للتغير الذي يؤذن بحياة جديدة ، فيها رفض للواقع الذي أنجبته ظروف الحرب ، ومن ثم كان لابد من عودة فكرة التغير حتى تكون هي منطق الوجود والتغير يعني الكثرة ويعني التمرد على الكل ، ويعني سلب هذا الواقع وإخراج مافي باطنه من كوامن قد يكون فيها استشراف للمستقبل ، وقد يكون فيها مجرد السلب إلا أن مااستطاع السوفسطائيون [٢٣] أن يأكدوه بحق هو ذلك الإنسان الذي جعلوه مقياساً لكل شئ فاتجهت الفلسفة إليه بعد أن كانت تتجه نحو تفسير الوجود ، وهوت المطلقات في عصرهم ، فالمعرفة نسبية والدين نسبي ، والأخلاق نسبية والدولة تعاقدية واللغة تعاقدية والقوانين والعادات والتقاليد نسبية ، لقد أحدثوا هزة في المجتمع اليوناني تنبئ بقيام نظام جديد ، وكان ذلك مدعاة لقيام فلسفة مثالية ذات ركائز قوية تدعم للنظم الجديدة

فتسلم الأمر للدولة وتكسبها طابع الألوهية من جديد وكان ذلك على يد كل من سقراط وأفلاطون (٢٤) .

ويأتي سقراط (٤٦٩-٣٩٩ ق.م) في مواجهة السوفسطائيين إلا أنه يتخذ نفس الأساس الذي تقوم عليهم فلسفتهم ألا وهو الإنسان وكما كان زينون يمارس جدلاً حوارياً ، فإن سقراط قد مارس نفس النوع من الجدل ، وهو بطبيعة الحال جدل على مستوى الفكر وصيرورة الفكر فاتخذ منهجه الشهير الذي يقوم على كل من الدحض والتوليد ، وقد صدق من صور سقراط بأن أمه القابلة كانت تولد النساء وكان هو يولد الأفكار .

ويصبح من الطبيعي الحكم بأن سقراط في جدله الحواري قد عبر أيضاً عما أخذ عن زينون وهو أن السلب تعين ، ويتم ذلك من خلال تطوير الوعي الذاتي الذي هو في نفس الوقت تطوير للعقل .

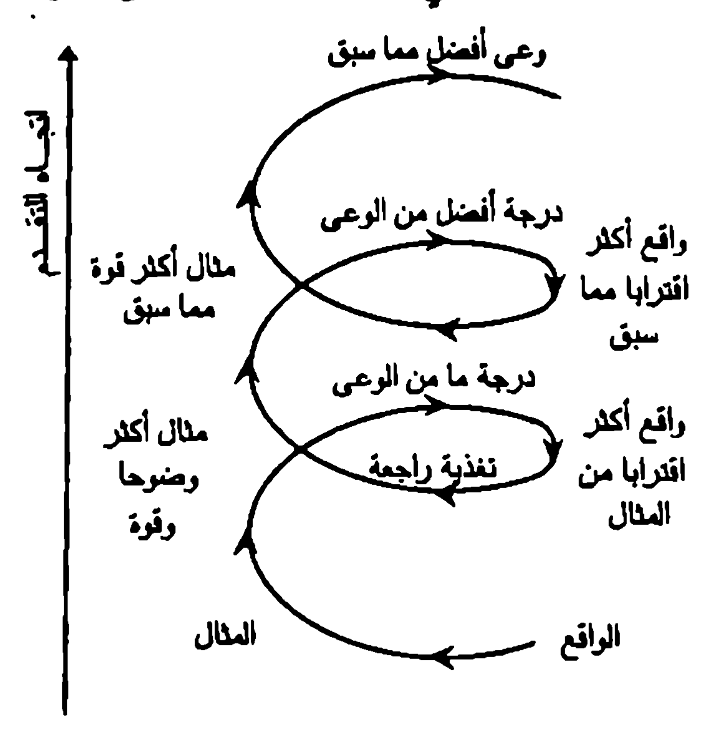
وكما فعل زينون مع معلمه بارميندس ، راح أفلاطون يرسخ مفهوم المطلق الذي نادى به سقراط في مواجهة السوفسطائيين كما أنه أرسى قواعد الجدل في عالم المعرفة (٢٥) فهذا المنهج الذي يرتفع من التجربة الحسية إلى الماهيات المعقولة (المدركة بالعقل) دون الاستناد إلى محسوس ، كما أن الجدل لديه هو العلم الذي يبدأ بنقض المحسوسات ثم يصل عن طريقها إلى المبادئ الأولى الدائمة وهي مرحلة الصعود في الجدل ، حيث يقود الجدل إلى الخير بالذات أما المرحلة الثانية من الجدل فهي المرحلة الهابطة لربط المعقول بالجزئي المحسوس وتبدأ من الموجودات الدائمة أي المثل لتسير في حركة تراجعية عكس الحركة الصاعدة ، وتعود أخيراً إلى الظلام المتغير أي المحسوسات (٢٦) .

وأهم ماتميز به أفلاطون أن فكره من ناحية وحياته من ناحية أخرى قد مارست الجدل فعندما يقدم الفيلسوف بناء نظرياً وتصورياً لما يتمناه من الواقع الذي يعيشه ، فإنه يخلق بذلك نقيضاً دائماً يشد الواقع نحو هذا التصور .

وبالتالى تكون صورة الجدل هنا كما يعبر عنها الرسم التالى :

ولقد أدى الأمر بأفلاطون أن يحاول تحقيق مثاله على أرض الواقع ، عندما اتجه إلى مدينة «تارينتوم» حيث تعرف على أمير شاب في بلاط أرخوطاس حاكم المدينة الذي دعاه إلى سيراقوزه ليطبق تعاليمه في السياسة والتربية ولم

يتردد أفلاطون في انتهاز هذه الفرصة التي كان يحلم بها منذ وقت طويل ، فرصة تربية أمير فيلسوف ، إلا أن رحلته قد باءت بالإخفاق حتى أنه طرد بعد أن كان على وشك أن يقتل . وإذا كنا قد استعرضنا بذور الجدل المادي كما مثلته جماعة السوفسطائيين . والجدل المثالي كما تمثل عند كل من سقراط وأفلاطون



شكل (١) : جدل الواقع والمثال عند أفلاطون

نكون قد وضعنا أيدينا على التناقض بينهما :

(١) النسبي في مقابل المطلق .

(٢) الحكم الديمقراطي في مقابل الحكم الدكتاتوري .

(٣) التغير في مقابل الثبات .

المؤتلف Synthesis الواقعي المتمثل في أرسطو (٣٨٤-٣٢٢ ق.م) ربط بين المطلق والنسبي بين الله والإنسان بما فيه من جزء إلهي هو العقل وذلك عن طريق التماس (٢٧) بمعنى أن الموجودات تتخذ من الله غاية لها في حياتها فتعشقه، وعشقها له هو الذي يدفعها إلى التحرك نحوه أي التشبه به .

يأتي دور الانتقال إلى الفلسفة الحديثة فيتم استعراض الجدل عند كل من اسبينوزا وكانط ثم هيجل ، أما اسبينوز (٢٨) [١٦٣٢-١٦٧٧] فيقرر بأننا نقول عن شئ أنه متناه في جنسه متى أمكن حده بشئ آخر من طبيعته فمثلاً نقول عن

جسم بأنه متناه لأننا نستطيع دائماً أن نتصور جسماً أعظم منه ، وعلى ذلك فالمعنى المحصل بمعنى الكلمة هو معنى اللامتناه أو الجوهر المطلق أو الله وبه يجب الابتداء .

مما سبق نكون قد وضعنا أيدينا على المبدأ الجدلي الذي قرره أسبينوزا وهو «كل تعين سلب» (٢٩) وإذا ما أضيفت هذه العبارة إلى ماقرره زينون من قبل بأن «كل سلب تعين» نكون قد وضعنا أيدينا أيضاً على قانون نفي النفي الذي يعبر عن الحركة الجدلية وأن فعل الضرورة هو فعل في إطار الصيرورة Becoming .

أما كانط (٣٠) (١٧٢٤-١٨٠٤) فقد أول الدين المسيحى تأويلاً رمزياً ، خطيئة آدم ترمز إلى التعارض بين مملكة الحرية ومملكة الضرورة ، والمسيح ليس إلا تعبيراً عن المثل الأعلى الأخلاقي الباطن فينا وهو الإله المتجسد هو الفردوس الإلهي باطناً فيناً .

كما قرر بأن الفكر ينزع نزوعاً طبيعياً نجد الوقوع في التناقض كلما حاول إدراكاللامتناهي وأن كل مايوجد وجوداً فعلياً يتضمن في جوفه عناصر متناقضة في وقت واحد ، وبالتالى فإن معرفته تعنى إدراكه كوحدة حية من التعينات المتناقضة ، إلا أنه حصر التناقض في الذات المفكرة ، وحدها وذهب إلى أن العالم يخلو من هذه المتناقضات .

لكى يتحقق الخير الأعظم يجب أن يؤثر في الطبيعة فاعل تتحد فيه القداسة والسعادة اتحاداً تاماً ، هذا الفاعل هو الله ، ولايمكن تحقيق السعادة إلا بوجوده ، وإذا لم يكن كانط قد بنى عالماً مثالياً على غرار ماقدمه أفلاطون إلا أن فكرة الخير الأعظم هي في حقيقتها بناء لمثال يشد الواقع أيضاً - بغير مطابقة - نحوه إذ أن طبيعتنا ناقصة وبسبب هذا النقص لاتكون كل إرادة صالحة بالضرورة ، وفي ذلك أيضاً نجد الجدل في صيرورة الفعل الأخلاقي نحو هذا المثال .

ثالثاً : من الفلسفة إلى التربية :

يتطلب الأمر بعد هذ العرض الفلسفي أن ننتقل إلى فلسفة التربية باعتبار أن الفلسفة أصل من أصول التربية ، ونبدأ بالسؤال : كيف تشتق فلسفة التربية من الفلسفة العامة ؟

للمجتمع بنيان يحتوي على الفكر والممارسة ، فهناك أيديولوجيا عامة على قمة هذا البنيان ، تليها فلسفة عامة ، فأهداف عامة ، فسياسة عامة ، ثم استراتيجية عامة تقوم لها الخطط والبرامج التنفيذية المختلفة ، ولاشتقاق الأهداف التربوية نجد أن هناك خطاً موازياً للخط الفكرى العام وهو الخط التربوى ، حيث تشتق الأيديولوجيا التربوية من الأيديولوجيا العامة ، وعلى نفس المنوال تشتق الفلسفة التربوية والأهداف التربوية ، وهكذا حتى نصل في النهاية إلى خطط وبرامج تربوية ، فمجتمع الجماعة كبؤرة أيديولوجية يقيم تربية من خلال حشد شعب بأكمله نحو تحقيق أهداف المجتمع ، كما أن مجتمع الفرد المتفرد (٣١) يقيم تربيته على أساس تنمية الفرد تنمية تبدأ من ذاته ، وتنتهي بالمجتمع في أطرافه التعددية ، كذلك الفلسفة في المجتمع الاشتراكي تختلف عنها في المجتمع الرأسمالي ، وبالتالى فإن التربية تختلف فيما بينها إذا كان الأمر يدور حول نظرة المجتمع لكل من الوجود والمعرفة والقيم .

فكل من تلك النظرات تقيم أساساً متميزاً لكل من التربية في المجتمع الاشتراكي والتربية في المجتمع الرأسمالي ، وبقدر تمايز هذه التربية يكون هناك وضوح في فكر القائمين على التربية ، ينعكس في صورة وضوح في التطبيق التربوى ، سواء أكان ذلك من زاوية الأهدف ، أم المناهج ، أم طرق التدريس أم التكنولوجيا التعليمية وغيرها .

إلا أننا في المجتمعات المتخلفة ، إذا ما قامت إيديولوجيتنا على التبعية فلا يهرب من التبعية التربوية أو تمحو تلك التبعية البؤرة الأيديولوجية للمجتمع ، ويظل متخبطاً في دوائر مفرغة ، وللخلاص من هذه التبعية ليس له إلا أن يقيم بؤرته الإيديولوجية الوطنية التي تخلصه من التبعية ، وتكشف هذه الجذور الأصلية التي تقيم فيما بعد أساساً لحشد الشعب نحو تحقيق هذه الجذور الثقافية الأصلية .

كذلك الأمر فيما يتعلق بمضمون قضية المعرفة في المجتمع ، والتي يعبر عنها من يقوم بإنتاج هذه المعرفة ، وتوزيعها ، وهم لايقومون بذلك في غيبة أيديولوجيا المجتمع ، ونظرته إلى الوجود الإنساني ، تماماً كما تترابط مباحث الفلسفة الثلاثة ، الوجود ، والمعرفة ، والقيم ، وتنعكس قضية المعرفة في كل من

البحث الاجتماعي التربوى والمناهج وطرق التدريس ، وإذا كانت المعرفة نتاج اجتماعي ، فليس من شك في أن هذه المعرفة لاتقدم إلى الطالب في صورة محايدة ، وعلى ذلك تصبح قضية القيم من أهم القضايا التي تعبر عن الأطر الأخلاقية لتقديم المعرفة ، ويمكن من خلال الدراسة الفلسفية للمجتمع أن نستخرج هذا الإطار القيمى ، وهو الذي تبنى على ضوئه الأهداف والوسائل .

(١) مبحث الوجود كأساس تربوي :

الفلسفة ركيزة أساسية من ركائز النسق الفكرى للمجتمع ، وهو شبكة العلاقات التي تتكون بين أفراد المجتمع بهدف تكوين معنى ومغزى للحياة التي يعيشونها . فبالتأكيد منهم من يقول «لبست ثوب العيش لم أستشر ...» وبالتأكيد منهم من يقول أن الله قد خلق الجن والإنس ليعبدوه .

والمادية في هذا الإطار فعل صاعد نحو الكمال ، فعل يحقق أفضل وجود اجتماعي ، من خلال أفضل سيطرة على كل من الوجود الطبيعي والوجود الاجتماعي ، أما الفعل الدينى فهو عبادة متصاعدة .

والإنسان العابد يختلف عن الإنسان المبدع لذاته والأشياء ، فإذا كانت القضية الأولى تحدد مغزى الوجود للإنسان ، فإن مفهوم الإنسان نفسه يحدد للمجتمع أهدافه وتنظيماته التي تتناسب مع هذا المفهوم ، من القضيتين تتحقق إرادة الإنسان وحريته والتزاماته نحو الوجود السائد حوله ، والذي يعتبر نفسه جزءاً منه .

والقضية التالية في هذا الجانب؛ إلى أين المسير .. ؟ هل يتحقق للإنسان امتداد في بعثه مرة أخرى في عالم الخلود ؟ أم يصبح عالم الخلود عالماً أرضياً يصنعه الإنسان ، ويرى فيه امتداده بما يضيفه فرداً أم جماعة إلى تراث يجدد من الإنسان وواقعه ، ويخلق أسباباً جديدة للاستمرار في هذه الحياة . ومن ليس له ماض فلا مستقبل له ، إذن فلينظر الإنسان إلى مسيرة حياته منذ وجد حتى يومه الذي يعيش فيه ، إن الإنسان كائن تاريخى ، يصنع التاريخ جذوره ، ويصنع أساساً لمغزى الحياة ومغزى المستقبل ، فهل نعتبر أن التاريخ الإنساني تاريخ عشوائى لايحكمه نظام . ولايحكمه قانون ؟! أم أن التاريخ رغم أنه ليس من صنع فرد بعينه ، تاريخ عاقل [٣٢] وكأنه يسير مساراً مرسوماً وموجهاً وله قوانين ، قد

لايعيد نفسه ولكنه يكشف عن أسرار تضيف لحياة الإنسان في ماضيها وحاضرها ومستقبلها معنى ، قد يخلق طموحاً ، وقد يخلق يأساً .

والعملية التربوية عملية متعاشقة مع تلك الحياة ذات الجذور الفلسفية العميقة فهي تنظم شبكة الأفعال الاجتماعية بمستوياتها المختلفة من مستوى العقل الإنساني حتى مستوى علاقات الوجه للوجه ، والتربية هنا حياة نحياها ، ففي إطار أنها آلية اجتماعية تحقق تداول الخبرة وتواصلها تعكس في خبراتها التي تداولها معنى الحياة ومغزاها .

يقود التساؤل : لم نحيا ؟ إلى التساؤل : لم نربى ؟

ويقود التساؤل : ما الإنسان ؟ إلى التساؤل : من نربى ؟ أي ما التلميذ ؟ فإذا كان التلميذ كائناً عاقلاً ؟ تتحول التربية إلى تربية عقله وإذا كان كائناً منتجاً ، اتجهت التربية إلى الاهتمام بالعمل الذي يؤديه الإنسان كمحور تدور حوله جميع ممارساتها . ومن ناحية أخرى قد نجد الإنسان كائناً شريراً فإن التربية تتجه نحو سلب أنانيته . «وهكذا تصبح التربية وسيلة للتحرير الروحي ، عملها معاونة الفرد في أن يواجه الضرورة القاسية التي في طبيعته هو ، وأن يتغلب على الرغبة الحافزة ، والنوازع الدافعة ويخضع كل نزعة تبدو شاردة متقلبة في ظاهرها للقانون الذي ينتظم كيانه الداخلي ، وأن يكون شخصية تشن حرباً موصولة لاهوادة فيها على كل شئ ذاتي باطل أو متقلب» (٢٣) . وإذا كان التلميذ كائناً خيراً استثمرت التربية خصاله الخيرة وسعت إلى تنميتها ورعايتها . وإذا نظرنا إلى أن الإنسان باعتباره كائناً حراً والحرية تعني الالتزام ، يصبح من أهداف التربية مساعدة الطالب على تحقيق هذه الحرية الملتزمة .

(٢) مبحث المعرفة كأساس تربوي :

يدفعنا مبحث المعرفة إلى التساؤل حول كيفية إدراك الإنسان للوجود الذي يعيش فيه . وهل يعتبر الوجود صورة من الإدراك الذاتي للإنسان ؟ أم أنه وجود مستقل عن ذات الإنسان ثم ما الأدوات التي يستخدمها الإنسان لإدراك الوجود ؟

هذه التساؤلات تجعل التربويين يتساءلون : ما الذي نستهدفه من مناهج تكون موضوعاً للإدراك ؟ وما الطريقة التي سيستخدمونها عند مساعدة الطالب على الإدراك بأفضل طريقة ممكنة تتناسب مع أدوات الإدراك وموضوع الإدراك؟

فإذا رأينا في التلميذ كائناً عاقلاً - كما سبقت الإشارة في مبحث الوجود - فمما لاشك فيه أننا سنقوم بالاهتمام بالجوانب العقلية بدرجة تفوق اهتمامنا بالجوانب الأخرى . وعلى هذا الأساس تختار المقررات التي سيدرسها الطالب . فتعلى من قدر العلوم التي تعتمد على الرياضة الذهنية كالرياضيات والفيزياء والكيمياء والمنطق والهندسة والفلك ، أما الجسد فكان يربى بحيث يقوم بمطالب العقل عن طريق التربية البدنية كما كان يدعو إليه أفلاطون (٣٤) . وإذا ما أعلت الفلسفة من مكانة الحواس حتى تحل محل العقل نجد «جان كاك روسو» يؤكد على أهمية الخبرة المباشرة والتعلم عن طريق الحواس . ثقة منه بالحواس كمصدر للمعرفة وتأكيد مبدأ النشاط الذاتي من جانب المتعلم والخبرة المباشرة (٣٥) .

ولكن عندما تسير الأمور بنا قد نجد أنفسنا أمام أولئك الذين يرون في الإنسان كائناً متكاملاً .. ولاتصل فيه بين العقل والحواس كما هو الحال في كل من الفلسفة الوجودية والماركسية والبراجماتية . الوجودية ترى المعرفة من خلال التجربة الشخصية الفعالة . فالمعرفة ليست عن الوجود وإنما هي الوجود نفسه (٣٦)، وفي الوقت التي ترى فيه البراجماتية أن الإنسان يتعرف على الوجود من خلال «البراجما» التي تمثل تفاعل الفرد المتكامل مع المواقف التي يمر بها (٣٧) نجد الماركسية التي ترى في الممارسة العملية «البراكسيس» سبيل الإنسان إلى فهم الواقع الذي يعيش فيه (٣٨) أما الوجودية فهي فلسفة الفرد الوحيد القلق ، الذي يسبق وجوده ماهيته ، والذي يواجه الآخرين وحقيقة الموت (٣٩) والتربية تؤهل الإنسان في هذا الإطار لتلك المواجهة . أما المنهج في الماركسية فهو لايفصل على الإطلاق بين العلوم النظرية والعلوم التطبيقية ، لذلك فإن محور المنهج هو «العمل المنتج النافع اجتماعياً» (٤٠) وهو مايميز عن النشاط الذي تدعو إليه البراجماتية ، لذلك فإن ارتباط المدرسة بالمؤسسات الإنتاجية هو شرط فلسفي إبستمولوجى ارتبط بمبحث المعرفة ، أساس لايمكن التخلى عنه .

(٣) مبحث القيم كمبحث تربوي :

الإنسان حيوان أخلاقى . بمعنى أن السلوك الذي يؤديه يقوم على اختيار من بين بدائل متعددة . والاختيار يقوم على معيار يبنيه الفرد أو المجتمع نفسه من خلال التعامل مع الآخرين ، والمعيار الاجتماعي نسق من القيم يحدد أي

أنواع السلوك يعتبر صحيحاً وأيها يعتبر خاطئاً ، والسلوك يحدد علاقة الإنسان بالأشياء وبالآخرين .

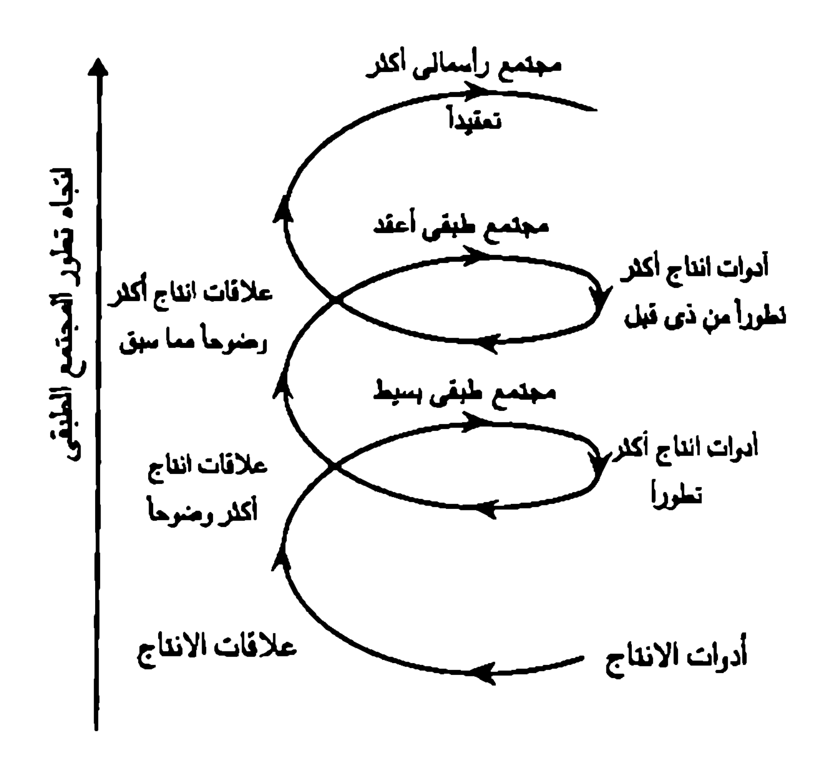
الفلسفات المثالية ترى أن القيم قيم مطلقة وموضوعية ، مطلقة لأنها تصدر عن مصدر غيبى هو الأديان أو مطلقة لأنها متعالية عن الفعل الاجتماعي . وموضوعية لأن الفرد لا يصنع الأخلاق وبالتالى فهي مستقلة عن الفرد في وجودها . فالحق والخير والجمال قيم دائمة لاتتغير بتغير الزمان أو المكان .

وترى الفلسفات المادية – ومنها الماركسية – أن القيم نسبية وأنها تقول بأن القيم لاتأخذ هويتها ، مالم يؤمن بها بشر . وللتربية دور أخلاقى أساسى ، فهي الأداة التي يمكن أن تحول أخلاق الطبقة صاحبة اللحظة التاريخية المواتية إلى سلوك يؤديه الناس ، وهي الأداة التي تمكن الطبقة الحالية من البقاء في الحكم عن طريق نشر أخلاقها بالسعى نحو استمرارها في سلوك الناس .

رابعاً : نظرية الوجود في الجدل المادي عند ماركس :

لانستطيع القول بأن الجدل المادي له نظرية في الوجود على غرار الجدل المثالي ، فنظرية الوجود في الجدل المثالي هي مناقشة في إطار مانسميه بالميتافيزيقا ، والجدل المادي ينكر ماينتمى إلى الميتافيزيقا ، فهو يرفض وجود مطلق خلف الكون وذلك إنكار للعدم الذي تصوره الفلاسفة ، العدم السابق على الوجود ، فالعدم وحدة من متناقضات تكشف عن نفسها في الوجود ، ومن ثم فالمادة قديمة بمعنى أنها أزلية ، وهي أيضاً أبدية ، والحركة هي النظام الذي يحفظ للوجود وجوده ، وهي الشكل الذي توجد عليه المادة . والحركة هي مصدر وجود الكائنات الحية ، إذ أنها تطورت من المادة غير الحية (٤١) .

وتبدأ المادة الحية في التطور من خلال التفاعل بينها وبين الطبيعة ، ويبدأ تاريخ البشرية بالصراع بين الإنسان والطبيعة ، حتى أن تاريخ البشرية هو تاريخ الصراع بين الإنسان والطبيعة (٤٢) وفقاً للحركة الجدلية في الشكل التالي :



شكل رقم (٢) : جدل تكوين للمجتمع

وبدأ الإنسان تاريخه المنظم عندما ظهرت الملكية الفردية التي شطرت الإنسانية إلى شطرين أحدهما هو الملاك الذين لايعملون والثانى العاملون الذين لايملكون وكل شطر من هذين الشطرين هو طبقة تضم الأفراد المنضوين تحت لوائها ، وبين الطبقتين صراع وقوده استغلال الملاك للعاملين والاستغلال هو حصول الملاك على الفرق بين قيمة العمل الذي أداه العامل وأجر العامل وهو مايسمى بفائض القيمة [٤٣] Surplus Value وجوهر النظام الرأسمالي يتجسد في تحول قوة العمل إلى سلعة يتم تبادلها في السوق [٤٤] وحتى يحقق المالك أرباحاً لابد أن يقلل من أجر العامل عن القيمة النقدية الحقيقية لما بذله من عمل .

ولقد مرت البشرية وفقاً لتطور نظام الملكية إلى خمس مراحل أساسية هي مرحلة المشاع [٤٥] التي لم تكن الملكية قد ظهرت فيها ، تليها مرحلة العبودية . ويمثل المجتمع العبودي وحدة بين الطبقتين الرئيسيتين ؛ السادة والعبيد وكان العبد مملوكاً وأسرته للأمير ، ويضمن له السيد حياته وأسرته ، إلا أن وعي العبيد بالاستغلال أدى بهم إلى القيام بثورات صاحبت ظهور الزراعة الكثيفة والإقطاعيات ، وأدت الثورة إلى قيام نظام جديد هو النظام الإقطاعى . الملاك فيه

هم الأمراء والعاملون فيه هم قنى الأرض ، وقنو الأرض يختلفون عن العبيد فالأمراء قد وهبوهم ربع قطعة من الأرض دون ملكيتهم لها (٤٦) ، وإذا كان الأمراء في المجتمع العبودى يعطون العبيد الغذاء الذي يكاد يحافظ على حياتهم فقط ، فإن قنى الأرض في المجتمع الإقطاعى هم الذين كانوا يقترون على أنفسهم حتى يدخروا ما لايملكونه ، وهذه الملكية رأت في الثورة الصناعية اللحظة التاريخية التي تحالفوا فيها مع البرجوازية الصاعدة ليقوموا بثورتهم ضد الإقطاعية .

وقامت الثورة الفرنسية لتعلن عن قيام المجتمع الرأسمالي وفيه تحرر قنو الأرض من القنانة ، وتحولوا إلى عمال يقفون أمام الماكينة . فأصبحوا أكثر حرية مما سبق ، ولكنهم يدفعون فائض القيمة لصاحب رأس المال ، وهذا هو جوهر الاستغلال في هذا النظام ، ومن ثم يظل الاستغلال قائماً نظراً لاستمرار وجود الملكية الخاصة .

ويضع كارل ماركس نهاية لهذا المسار التاريخى الذي فرضت ضرورته الملكية الخاصة المنتجة وهذه النهاية تتجسد في القضاء على الملكية الفردية ، وهذا يتأتى بقيام الثورات التي تنادى بقيام المجتمع الاشتراكي الذي تتحول فيه الملكية الفردية إلى ملكية عامة ، ويقوم هذا المجتمع من خلال استيلاء طبقة العمال على الحكم ، بمعنى أن الدولة تكون دولة من العمال تناصرهم بعد أن كانت أداة قهر لهم للمحافظة على وجود الملاك في كل مرحلة من المراحل السابقة .

ويسعى العمال من خلال استيلائهم على الحكم نحو إلغاء الملكية الفردية ، ومن ثم يصبح المجتمع الإنساني بلا ملكية ، فيصبح المجتمع الشيوعي الذي تزول فيه الدولة كأداة للقهر وتنتفي فيه الندرة Scarcity التي تقوم عليها المجتمعات الطبقية ، وتحل محلها الوفرة Plenty التي تنشأ عن كسر علاقات السوق الاقتصادية القائمة على العرض والطلب .

مسار التاريخ هنا فرضته الضرورة ، وما مصدر الضرورة ؟ إنه الجدل ، ولكنه ليس جدل أفكار كلية (٤٧) كما هو الحال في الجدل المثالي ، بل هو جدل بين علاقات اجتماعية وأدوات إنتاجية مادية ، جدل الواقع الاجتماعي بما يتضمنه من بشر ومواد جمادية جدل بين الإنسان والطبيعة ، جدل بين جماعية الإنتاج وفردية

التوزيع ، ومن ثم يصبح النسقان الأيكولوجى والاقتصادى هما الأساس الذي يقوم عليه بناء المجتمع والصيرورة التاريخية Historical Becoming ويمثل هذان النسقان مايسمى بالبنية التحتية للمجتمع أما البنية الفوقية فهي شتى الإنساق الأخرى (٤٨) وهي السياسي التربوى والفكرى الثقافي وبين البنية التحتية والبنية الفوقية جدل يدفع بالضرورة التاريخية نحو الأمام في اتجاه زوال الملكية الفردية .

والفكر في المنظور الجدلي هو نشاط لمادة موجودة أصلاً في الإنسان وهي مخه والعقل وظيفة المخ ، ومن ثم تكون المادة سابقة على الفكر على عكس ماهو معروف في الفلسفات المثالية .

والحرية في الجدل الماركسى ترتبط بالحتمية التاريخية Historical De-termination بالمسار التاريخى وهي الوعي بالصراع الطبقي ، ومايؤول إليه من ضرورة ، حتى يتم دفع التاريخ في اتجاه هذه الضرورة ، ومن ثم فالحرية هي الوعي بالضرورة التاريخية ، ثم تحديد الفرد لمكانه من الصراع الطبقي بمعنى تحديد انتمائه الطبقي ، ثم الوعي بالدور التاريخى لهذه الطبقة ، ثم السعى نحو تحقيق هذا الدور . قد يختلف الأمر إذا تحدثنا عن طبقة العمال ، أما إذا كنا أمام شريحة المثقفين Intelligentsia في المجتمع فإن الأمر يحتاج إلى معالجة أكثر وهذه الشريحة هي أكثر الشرائح المطالبة بتحديد موقفها من مسار التاريخ أي تحدى انتمائهم الطبقي ، وإذا ما مارست هذه الطبقة استغلالاً بمعنى حصول أفرادها على فائض القيمة من العمال كانت هذه الطبقة منتمية لطبقة الملاك ، وإذا خضعت من قبل الطبقات المالكة للاستغلال أي دفع فائض قيمة فإن انتماءهم يكون لطبقة العمال (طبقة البروليتاريا) . أما عن مفهوم الإنسان فإنه إذا كان إنتاج الحياة الاجتماعية يتم من خلال الإنتاج في الحياة الاقتصادية إذن يكون العمل هو الذي يصنع هوية الإنسان ، حوله من حيوان متدن إلى إنسان ، إذن فالإنسان حيوان منتج (٤٩) .

وبالمقارنة بين الفكريين الجدليين المثالي والمادي نجد اتفاقهما على المفاهيم التالية :

(١) الضرورة Necessity

(٢) الصيرورة Becoming

(٣) التناقض Contradiction

(٤) حل التناقض Contradiction Solving

(٥) سلب الملكية Negation of property

(٦) ارتباط الحرية بالضرورة Connection between Freedom and Necessity

أما الاختلاف بينهما فيتضح في المفاهيم التالية :

(١) أسبقية الفكر على المادة في الجدل المثالي يقابلها أسبقية المادة على الفكر في الجدل المادي [٥٠] .

(٢) الجدل جدل أفكار كلية في الجدل المثالي يقابله جدل واقع مادي موضوعي في الجدل المادي .

(٣) مسار التاريخ وإن استخدما الجدل .

(٤) الدولة المطلقة في الجدل المثالي مقابل الدولة النسبية في الجدل المادي.

(٥) العنصرية الدينية في الجدل المثالي في مقابل المادية في الجدل المادي.

(٦) مغزى الحياة عبادة من أجل التوحد مع المطلق في الجدل المثالي في مقابل استمرار الإنسان لإعادة بناء نفسه في الجدل المادي .

(٧) العنصرية المعرفية في الجدل المثالي في مقابل العالمية في الجدل المادي .

(٨) الإنسان حيوان مفكر (عاقل) [٥١] في مقابل حيوان منتج [٥٢] (مبدع) .

(٩) جدل الطبيعة قائم على جدل العقل فالفكر بطبيعته جدلي [٥٣] ، جدل العقل قائم على جدل الواقع .

خامساً : نظرية المعرفة في الجدل المادي عند ماركس :

الواقع يصنع الوعي ، تلك المقولة الأساسية التي يقوم عليها العقل المعرفي . وتقوم نظرية المعرفة على الجدل (وليس الانعكاس الميكانيكي) بين أدوات المعرفة[٥٤] لدى الإنسان من ناحية والواقع الذي يعيش فيه من ناحية أخرى . يتم ذلك من خلال تأكيد أربعة مبادئ :

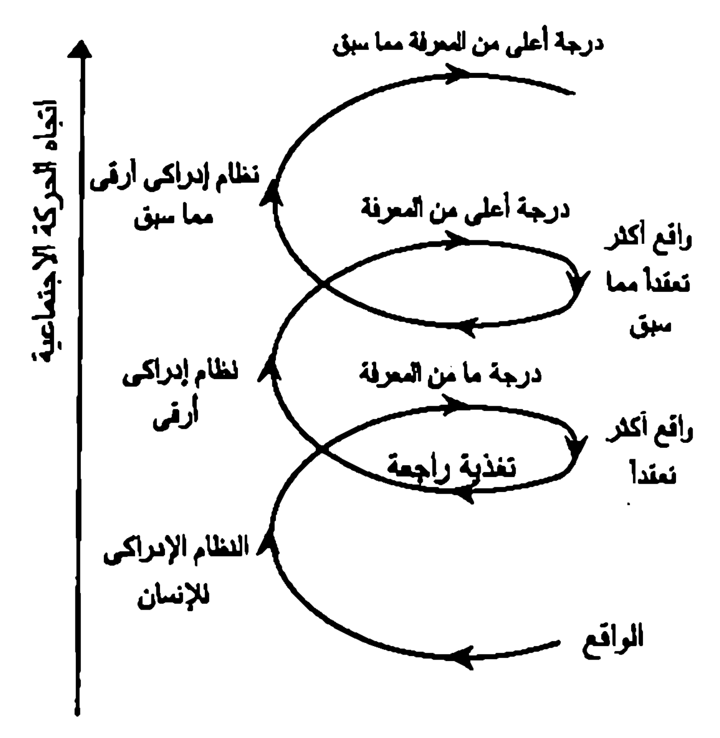
(١) وجود واقع موضوعي منفصل عن ذات الإنسان .

(٢) حواس الإنسان ليست ثابتة الدرجة بل تتطور مع تفاعلها مع الواقع .

(٣) الوحدة بين الحواس والعقل ، فأدوات الحس عند الإنسان بوابة جهازه العصبى الذي يقبع على قمته المخ .

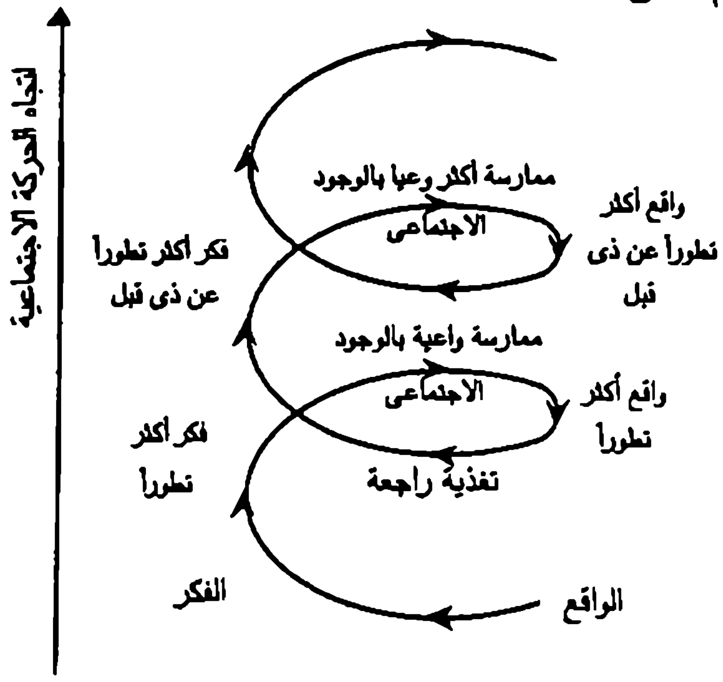
(٤) الثقة في الحواس كأدوات تنقل الواقع بصدق إلى مخ الإنسان في عملية تسمى بالانعكاس ، أي العلاقة المتبادلة بين الحواس من ناحية والواقع من ناحية أخرى ، ويتم الانعكاس خلال ممارسة الإنسان لحياته مستعيناً بنظامه الإدراكى وهذه الممارسة تسمى بالبراكسيس Praxis (الممارسة العملية) (٥٥).

والحواس تتطور ، الضرورة تفرض عليها ذلك ، فكلما تعقد الواقع كلما فرضت الضرورة تطور الحواس من أجل التكافؤ في التعامل مع هذا الواقع ، وعندما لايتم التكافؤ أدى ذلك إلى وجود بقية الكائنات الحية في مستواها من التطور البيولوجى ، أما الإنسان فإنه من خلال العمل استطاع أن يطور هذه الحواس ومن أهمها زيادة إمكانيات المخ وبالتالى زيادة قدرات العقل ويبين الرسم التالى جدل المعرفة في الفكر الماركسى :



شكل (٣) جدل الفعل المعرفي في الفكر الماركسى

كما يمكن توضيح جدل البراكسيس من خلال علاقة مسافة العمل بالواقع كما بينها الرسم التالى :



شكل رقم (٤) : جدل البراكسيس في الفكر المادي

سادساً : نظرية الأخلاق في الجدل عند ماركس :

الأخلاق في الجدل المادي الماركسى هي أخلاق طبقية والمجتمع في الجدل المادي يتكون من طبقتين رئيسيتين المالكة والعاملة ، لذلك فهناك نمطان من الأخلاق ، أخلاق الطبقة المالكة وأخلاق الطبقة العاملة ، والأخلاق في المجتمع الاشتراكي هي أخلاق الطبقة العاملة ، لأنها الطبقة الصاعدة المنوط بها عملية سلب المجتمع الرأسمالي وقيام المجتمع الاشتراكي ومن ثم فإن القيم هي قيم المجتمع الاشتراكي الحاكم .

وبطبيعة الحال فإن القيم في الفلسفة الماركسية هي قيم نسبية لها بعدها الطبقي ولاتوجد في الأخلاق الماركسية قيم مطلقة فذلك لايتفق مع النظرية المادية للقيم .

سابعاً : أهداف التربية في الفكر الجدلي المادي عند ماركس :

إلى أين تأخذنا التربية وفقاً للجدل المادي ؟ يواجه الإنسان في التربية



الماركسية نفسه ، ويصنع مصيره ، ولايعتمد في ذلك على استلهام مشيئته من قوى غيبية ، فهو يواجه مولده ، ويواجه حياته في مراحلها المختلفة ، ويواجه الموت ، ويواجه وجوده الذي يعبر به عن لحظة تاريخية في مسيرة الوجود الإنساني .

وبغير الوعي بهذا الوجود لايستطيع الإنسان مهما أوتى من إمكانات ، أن يصنع وجوده ، والوعي يحتاج إلى الفهم ، والفهم يتطلب دراسة مستفيضة للبحث عن قوانين هذا الوجود ، ينظر إلى الطبيعة ، فإذا بها صرح شامخ يهدد حياته يوماً بعد يوم ، وعليه أن يحفظ على هذا الوجود في كيف يضمن له حياة لائقة .

والعلم سلاح الإنسان في الوعي بالبيئة الفيزيقية ، وعالمه الفيزيقى بلا حدود ، يبدأ من دراسة أقل جسيم في الذرة إلى أبعاد كون مترامى الأطراف ، ومن ثم تصبح السيطرة على الطبيعة من أهم أهدافه في الحياة لإخضاعها من أجل تطوير حياته .

والوعي لايتوقف على دراسة البيئة الفيزيقية فحسب ، ولكنه وعي بجدلية الحركة الاجتماعية فيما يسمى في أدبيات الفكر الماركسى بالمادية التاريخية ، وقد تعرض البحث للمسيرة الجدلية للتاريخ الاجتماعي ، في عرضه لمبحث الوجود في الفكر المادي الجدلي ، والجدل في الحركة الاجتماعية يفرض الضرورة ، والضرورة التاريخية تحدد الأطر التي يمكن للإنسان أن يكون من خلالها حراً ، فهي التي تفرض المساحة التي يمكن للإنسان أن يمارس حريته فيها ، ومهمة الفكر والممارسة الماركسيين أن يعيشا المرحلة التي وصل إليها هذا المسار ، وأن يتفهما دورهما التاريخى وفقاً لطبيعة هذه المرحلة .

والوعي ، والحرية ، يصنعان الإبداع ، أي أن فعل الإبداع يحقق حرية فاعلة (٥٦) ، كما يصنعان الثورة ، فالإبداع يعنى تغيير الواقع (٥٧) ، والثورة حرية، سلب لحظة تاريخية لإيجاب Positionalization مرحلة تاريخية أكثر تقدماً ، فالثورة والإبداع يسلبان جوهر المجتمع الرأسمالي من أجل قيام المجتمع الاشتراكي.

والإنسان في المجتمع الرأسمالي مغترب Alienated (٥٨) يعيش وحيداً بلا انتماء ، بحيث لايجد فيما يعمله نفحة من ذاته ، وهو غير قادر على الإبداع فمن

لايعمل - بحرية - لايبدع [٥٩] ، هناك مفارقة بين عمله من ناحية ، ودوره التاريخى من ناحية أخرى ، وهنا يظهر دور التربية في تحقيق هذا الدور التاريخى للإنسان ، أي أن تحيل الإنسان المغترب إلى إنسان واع بدوره التاريخى الذي يتجسد في مهامه التالية :

(١) المشاركة في القضاء على المجتمع الرأسمالي .

(٢) المشاركة في إقامة المجتمع الاشتراكي .

(٣) المشاركة في تأمين تحول المجتمع الاشتراكي إلى المجتمع اللاطبقي .

(أ) ثلاث لحظات تاريخية تربوية :

اللحظة الأولى : المجتمع الرأسمالي - وهنا نجد عدة مهمات أساسية للتربية:

(١) توعية الطبقات الكادحة ومناصريها بالتناقض الكامن في بنية المجتمع الرأسمالي وأثره على إنسانية أفرادها .

(٢) توعية أفراد الطبقات الكادحة بحتمية الحل الاشتراكي .

(٣) توعيتهم بآليات انهيار المجتمع الرأسمالي ، وضرورة قيام الثورة البروليتارية.

(٤) تنمية وعي المثقفين بدورهم التاريخى لمناصرة الطبقات الكادحة حتى تحقق انتصارها على الطبقات البورجوازية التي في يدها مقاليد الحكم .

(٥) مساعدة الطبقات صاحبة اللحظة التاريخية الصاعدة على المشاركة في الكفاح الثورى ، سراً وعلانية .

(٦) توعية أفراد الحزب الشيوعي بأن عملية انهيار الرأسمالية لاتتم في سياق محلى ، وإنما لها أبعادها الدولية التي لابد من وضعها في الاعتبار ، فتحالف الطبقة العاملة على مستوى العالم شرط من شروط القضاء على النظام الرأسمالي .

وإذا كان العمل الوطنى في المجتمع الاشتراكي يتم وفقاً لخطة تنموية تعجل من عملية النمو في شتى جوانب العمل ، فإن التزامن Synchronization بين

الخطة التربوية والخطط التنموية أمر ضروري من شأنه أن يؤدي إلى نجاح تلك الخطط (٦٠) .

والمؤسسة التربوية في المجتمع الاشتراكي وفقاً للفكر الماركسى تقف على خط الإنتاج في المجتمع ، خط الإنتاج بعناصره المختلفة التي تمكن التربية من تجاوز مجرد إعداد قوى عاملة مدربة تحتاج إلى تحقيق دور حضارى في المجتمع كله ، فتخلق المواطن الواعي بدوره التاريخى لإقامة المجتمع الشيوعي المستهدف.

وإذا كنا نؤكد على أن علم أصول التربية – الذي ينتمى إليه هذا البحث – هو علم بناء الأهداف التربوية ، يمكن التأكيد على أن أهداف التربية وفقاً للفكر الماركسى الليتيلى تسعى إلى مساعدة الفرد للمشاركة في تحقيق الأهداف التالية بشكل تفصيلى :

(١) السيطرة على الطبيعة لاستغلالها في تطوير حياة المجتمع من خلال الوعي به .

(٢) الانطلاق للفضاء الخارجى لاجتياز المرحلة الأرض كونية التي بدأها الإنسان منذ دوران أول قمر صناعى حول الأرض .

(٣) انضباط المجتمع في تآزر زمنى لاستثمار الطاقات المختلفة للمجتمع الاشتراكي استثماراً أمثل .

وفي المجال الاقتصادى تسعى التربية لمشاركة الفرد في تحقيق الأهداف التالية :

(٤) تحقيق الوفرة في الإنتاج .

(٥) التوزيع من خلال العمل كتمهيد للتوزيع وفقاً للحاجة .

(٦) تحقيق ملكية اجتماعية ناجحة بنفي الملكية الفردية المنتجة وتصفيتها.

(٧) تحقيق استهلاك مرشد يزداد حجمه تدريجياً وفقاً لتطور الإنتاج .

(٨) تحقيق عمل غير مغترب بنفي وجود فائض القيمة في العلاقات بين العمل والملكية الاجتماعية .

(٩) دعم التكنولوجيا تمهيداً لتحرير العامل من مشاركة الآلة في أداء عملها.

(١٠) مواكبة البحث العلمي لتطلعات المجتمع الاشتراكي في الجوانب المختلفة للعمل الوطني .

وفي المجال الأسري نجد الأهداف التالية :

(١١) تحويل الانتماء الأسري إلى انتماء طبقي ، حيث تحل الدولة محل الأسرة في تحقيق أهدافها السابقة .

(١٢) تحقيق زواج فيه تكافؤ بين مكانة المرأة ومكانة الرجل .

(١٣) تحويل العلاقات بين الدولة والأسرة إلى علاقات مشاركة في وحدة الفكر والعمل .

وفي المجال الصحي والترويحي :

(١٤) توفير رعاية صحية تقوم على الوقاية قبل العلاج .

(١٥) توفير علاج للمواطن من منظور حق المواطن في العلاج الكامل .

(١٦) النظر إلى وقت الفراغ باعتباره متجادلاً مع وقت العمل ومن ثم توفير وقت فراغ يتيح للفرد زيادة في إمكاناته الإبداعية .

وفي الجانب السياسي :

(١٧) تحقيق سيطرة الطبقة العاملة على الحكم كمرحلة لتصفية الدولة كأداة للقهر السياسي .

(١٨) ضمان مشاركة صحيحة من أفراد المجتمع في صنع سياسة الدولة من خلال المشاركة في التنمية الشاملة بقيادة الحزب الشيوعي .

(١٩) سلب الفهم الفردى للديمقراطية ودعمها في إطارها الجماعي .

(٢٠) دعم كل من عناصر القوة الفيزيقية التي تحمى النظام الاشتراكي من المخاطر الداخلية والخارجية .

(٢١) المشاركة في تصفية الأنظمة الرأسمالية في العالم .

ومن الناحية البداجوجية :

(٢٢) الوعي بالبيئة الفيزيقية وعلاقتها بالتطور الاجتماعي .

(٢٣) تحقيق الوعي الاجتماعي وإدراك الفرد للضرورة التاريخية ودورها التاريخي نحوها .

(٢٤) إكساب الفرد المهارات المختلفة التي تمكنه من المشاركة في التخطيط الشامل استهدافاً وتطبيقاً وتقويماً .

وفي المجال العقدي :

(٢٥) سيادة الوعي بكل من المادية الجدلية والمادية التاريخية .

(٢٦) التعامل مع الفلسفة باعتبارها زائلة .

(٢٧) التعامل مع الدين باعتباره زائلاً .

(٢٨) التعامل مع الفن باعتباره سلاحاً في تشييد المجتمع الاشتراكي .

وفي المجال الثقافي :

(٢٩) الوعي التاريخي للوجود الاجتماعي والاعتبار بما فيه من عبر ودروس يستفاد منها في صنع الحاضر والمستقبل .

(٣٠) تحقيق الأصالة في الأنظمة الثقافية المختلفة .

(٣١) التعامل مع التراث في إطار من المعاصرة .

(ب) اللحظة الثانية : المجتمع الاشتراكي :

وهي اللحظة التي استولت فيها الطبقات الكادحة على الحكم ، ويدخل المجتمع في عملية تحول إلى الاشتراكية حيث تبدأ عملية رأسمالية الدولة لتحويل الاقتصاد الرأسمالي إلى اقتصاد اشتراكي ، ومايستتبع ذلك من تغيير في البنيتين التحتية والفوقية ، فتتحل بالتدريج أبنية المجتمع الثقافية والقانونية والتربوية لتشارك في حشد شعب بأكمله تحت قيادة الحزب الشيوعي لتتناغم حياته في عملية جماعية .

والتربية - بمؤسساتها الرسمية وغير الرسمية - تقود عملية التحول القيمي من قيم الرأسمالية إلى قيم الاشتراكية ، وتمكين الفرد من المشاركة في إدارة دفة الأمور في بلده ، بكل صدق وإخلاص ، ومهام التربية في هذه المرحلة تتجسد فيما يلي :

(١) توعية أفراد المجتمع بتحول التناقض الرئيسى في المجتمع من التناقض بين الطبقات البرجوازية والطبقات صاحبة المصلحة في التغير إلى تناقض بين أفراد المجتمع من ناحية ، والطبيعة من ناحية أخرى ، كما أن التناقض بين النقابات العمالية والدولة يظل قائماً ، تحقق النقابات في إطاره الرقابة على سير العمل الوطنى ، فالحزب الثورى عندما يصبح في الحكم يتحول إلى أداة بيروقراطية تكون بطبيعتها أقل ثورية من الطبقات الكادحة العاملة في الميدان، ويحتاج الأمر إلى توجيه شعبي مرحلة بعد أخرى .

(٢) توعية أفراد المجتمع بأن رأسمالية الدولة لاتقضي على فائض القيمة تماماً ، ولكن قيمته التي تحصل عليه الدولة تتحول إلى دعم اجتماعي للطبقات العاملة في صورة خدمات اجتماعية ويلغي هذا الفائض تماماً مع اختفاء الدولة ككيان اجتماعي .

(٣) توعية أفراد المجتمع ، بأن العمل تحول من كونه سلعة إلى معيار لتوزيع عائد الإنتاج في المجتمع ، حيث يكون شعار هذه اللحظة التاريخية من «كل حسب طاقته إلى كل حسب عمله» .

(٤) أن تتحول التنمية الشاملة على أرض الواقع إلى مدرسة تقوم في جوهرها على الممارسة العملية (البراكسيس) يكتسب الفرد من خلالها المعارف والمهارات والقيم التي تدعم مرحلة التحول الاشتراكي .

(٥) إيمان أفراد المجتمع بقيادة الحزب الشيوعي في توجيه عملية التحول الاشتراكي .

(٦) تحقيق مشاركة ناضجة من قبل الأفراد في سياق مجتمعي موجه لتحويل المجتمع إلى مجتمع اشتراكي .

(٧) توعية كوادر الحزب الشيوعي بأهمية دورهم في توجيه العمل الوطنى والوعي بدورهم في تحقيق الدور التاريخى لها وهو تسليم مقاليد الحكم إلى الآليات الشعبية واختفاء دور الدولة ومكانها من العمل الوطنى .

(٨) توعية أفراد المجتمع بأن سير العمل الوطني بأبعاده المعرفية والقيمية لاتتم في سياق ديني يؤمنون به وإنما يتم في سياق وضعي .

(٩) توعية الكوادر الحزبية بإمكانية زوال الإيديولوجيا والفلسفة حيث يرتبط وجودهما بوجود الطبقات ، ويلغى دورهما مع اختفاء الأوضاع الطبقية .

(١٠) توعية أفراد المجتمع بأن البعد العالمي للتحول الاشتراكي شرط لنجاحه بل أن الأمر يتعلق بأمرين ، أمر كوكبي وآخر كوني .

(ج) اللحظة التاريخية الثالثة : المجتمع اللاطبقي :

وبعد عملية تحول تمت بدون توقيت زمني فاصل يأخذ المجتمع طريقه لإقامة المجتمع اللاطبقي ، وهو مجتمع ينتهي فيه وجود الأسرة والدولة والحزب الثورى ، ويصل فيه أفراد المجتمع إلى درجة من الوعي ببعديه - الفكرى والتطبيقي - تمكنهم من الحياة في عالم الوفرة ، وشعار هذه اللحظة «من كل حسب طاقته إلى كل حسب حاجته» ، والحاجة هنا ليست مصطلحاً هلامياً وإنما يكتسب حدوده وفقاً لإمكانات المجتمع يوماً بعد يوم .

ومع قيام المجتمع اللاطبقي لايمكننا القول بأن التناقضات قد انتفت وإنما تأكد التناقض الرئيس بين الإنسان والطبيعة حيث يتطلع الإنسان إلى السيطرة على الطبيعة من خلال برامج الفضاء فتتجاوز طلائع المجتمع بإمكاناتهم الفائقة المرحلة الأرض/كونية التي بدأت عام ١٩٥٧ بإطلاق القمر الصناعى السوفيتى سبوتنيك والانطلاق في مرحلة كونية تتحدد أهدافها وفقاً للخطوات المتاحة عاماً بعد عام .

وماذا بعد ... ؟ الطريق الثالث :

كان البحث عملية استكشاف لأهداف التربية من بين أهداف المجتمع في ثلاث مراحل أو لحظات تاريخية وفقاً لسياق منطقى يكشف عن قوانين الجدل التي تنتظم الحركة التاريخية للإنسان ، قد يعتبره البعض بحثاً مازال سياقه ينبض رغم سقوط الاتحاد السوفيتى وتوابعه ، وقد يعتبره البعض بحثاً في تاريخ التربية ، ولكن الباحث يراه وقفه تأمل بل دعوة إلى التأمل في قضية الجدل نفسه ومساره ، جدل الفكرة ، ثم جدل الواقع في صورته المادية ، ويدعو البحث إلى جدل ثالث باعتباره المنطق الذي يمكن أن نفهم به الواقع العربي الإسلامى الذي تتحدد وفقاً له هويتنا المنشودة .

إلا أن كل من يتصور وجود منطق مثالي ومنطق مادي فحسب يعتبر أن الدعوة للخط الثالث هو دعوة للتوفيق والتلفيق في خلطة فكرية غير متماسكة . وبالفعل فهناك الكثير من المفكرين الذين ظهروا في تاريخ الفكر يدعون إلى التلفيق والتوفيق دون وعي وهو فكر لايستند إلى أونطولوجيا منطقية مقبولة ، إلا أن هذا لايلغى أن هناك محاولات في وطننا العربي للخروج بفكر نعيش معه لحظتنا التاريخية نفهمها من ناحية ، ونستشرف آفاقها المستقبلية من ناحية أخرى.

السؤال الأخير ... ما الطريق الثالث ؟

أهو وهم لايستند إلى منطق صلب ؟

أم هو إمكانية تحتاج إلى تآزر يحولها إلى واقع ؟

ومادور التربية إذن ؟ تلك قضايا يطرحها الباحث ويجيب عن تلك التساؤلات في بحث تال عما اقترحه من جدل ثالث .. الجدل الواقعي المؤمن ، في السياق المنطقي لهذا البحث .

المراجع والهوامش

(١) هربرت ماركيوز : العقل والثورة ، هيجل ونشأة النظرية الاجتماعية ، ترجمة فؤاد زكريا (القاهرة – الهيئة المصرية العامة للكتاب – ١٩٧٩) ص٦ .

هنرى لوفيفر : (المنطق الجدلي) ترجمة : إبراهيم فتحى (القاهرة ؛ دار الفكر المعاصر ١٩٧٨) ، ص١٢-١٣ وأيضاً ص١٧ .

(٢) على عبدالمعطي والسيد نفادي : المنطق وفلسفة العلم (الإسكندرية – دار المعرفة الجامعية ١٩٨٨) ، ص٣٧-٤٠ .

(٣) المرجع السابق ، ص٤١ .

(٤) عبدالرحمن بدوي : موسوعة الفلسفة ، جـ١ ، (بيروت – المؤسسة العربي للدراسات والنشر – ١٩٨٤) ، ص١٢٨ .

(٥) مراد وهبة : قصة الفلسفة (القاهرة – دار الثقافة الجديدة – ١٩٨٠) ، ص٦١ .

(٦) يؤكد ماركيوز هنا على أن الجانب الثوري في فكر هيجل هو فكرة السلب : ماركيوز ، مرجع سابق ، ص٧ .

(٧) مراد وهبة : (مرجع سابق) ، ص٩٠ .

(8) Donald Mcquare (ed) **Marx Sociology, Social Change,** Capitalism (London. Quarter books 1978), p3.

(٩) يقول لوفيفر : ولسوف تستمر العلاقة بين فلسفة هيجل والماركسية في مدنا بالعديد من الألغاز ومن موضوعات البحث لحقبة طويلة من الزمن ذلك لأنها علاقة جدلية تنم عن صراع بينهما ، انظر :

هنرى لوفيفر : ماركس وعلم الاجتماع ، ترجمة : بدر الدين الرفاعى (دمشق – منشورات وزارة الثقافة ١٩٧١) ، ص٢٩ .

(١٠) الفلسفة هنا هي علم تغيير الواقع ، وفي هذا يقول ماركس إن الفلاسفة حتى اليوم لم يقدموا سوى تفسير العالم بطرق مختلفة . لكن الأمر الأهم هو تغييره انظر :

كارل ماركس وفردريك انجلز : الأيدلوجية الألمانية ترجمة : فؤاد أيوب (دمشق - دار دمشق للطباعة والنشر ١٩٧٦) ، ص٦٥٣ .

(١١) عبدالفتاح الديدي ، وعصام الدين هلال : التربية عند هيجل (الإسكندرية - دار المعرفة الجامعية ١٩٩٣) ، ص١٣٠-١٣١ .

(١٢) عصام الدين هلال : التعليم وقيم التنمية (طنطا ، مكتبة سماح) ، ص٣٢ . تعرض الباحث لهذا المنهج في رسالته للدكتوراة «دور المدرسة الثانوية في إكساب الطلاب القيم اللازمة لعملية التنمية» (كلية تربية عين شمس ١٩٨٣م) .

(١٣) على عبدالمعطي والسيد نفادي : مرجع سابق ، ص٢٢ .

(١٤) نيقولا ريشر : تطور المنطق العربي ، ترجمة : محمد مهران (القاهرة - دار المعارف ١٩٨٥) ، ص١٨ .

(١٥) التهانوي : كشاف اصطلاحات الفنون ، ص٣٣ ، الفارابي : إحصاء العلوم. ص٦٢ في نيقولا ريشر مرجع سابق ، ص١٨ .

(١٦) عبد الفتاح الديدي : فلسفة هيجل (القاهرة - مكتبة الأنجلو المصرية - ١٩٧٠) ، ص ١٦ .

(١٧) عصام الدين هلال : الإيديولوجيا والبحث التربوي (القاهرة - دار مصر العروبة - ١٩٨٧) ، ص ٥٦ .

(١٨) المرجع السابق ، ص ٥٥ .

(١٩) على سامى النشار وآخرون : هيراقليطس ، فيلسوف التغير وأثره في الفكر الفلسفي (القاهرة - دار المعارف - ١٩٦٩) ، ص ٣٩ .

(٢٠) المرجع السابق ، ص ١١٧ .

(٢١) عبد الرحمن بدوى : مرجع سابق ، ص ٢٧١ .

(٢٢) محمد على أبو ريان : الفلسفة اليونانية ، الجزء الأول من طاليس إلى أفلاطون (الإسكندرية - دار الجامعات المصرية - ١٩٧٩) ، ص ٩٩ .

(٢٣) محمد على أبو ريان : مرجع سابق ، ص ١١٥ .

(٢٤) المرجع السابق ، ص ١٣٥-١٣٨ .

(٢٥) المرجع السابق ، ص ١٧٩ .

(٢٦) المرجع السابق ، ص ١٨٦ .

(٢٧) مراد وهبة : (قصة الفلسفة) ، مرجع سابق ، ص ٣٠-٣١ .

(28) Stace. W.: **The Philosophy of Hegel** (London Dover Publications Inc- 1955), P 32.

(٢٩) ولتر ستيس : المنطق وفلسفة الطبيعة ، المجلد الأول ترجمة : إمام عبد الفتاح إمام ، (بيروت – دار التنوير للطباعة والنشر ، ط ٣ – ١٩٨٣) ، ص٤٢ .

(٣٠) إمام عبد الفتاح إمام : المنهج الجدلي عند هيجل (القاهرة – دار المعارف – ١٩٦٩) .

(٣١) روجيه جارودي : النظرية المادية في المعرفة ، ترجمة : إبراهيم قريطم (دمشق للطباعة والنشر – د. ت) ، ص ١٦ .

(٣٢) مراد وهبة : (قصة الفلسفة) ، مرجع سابق ، ص ٩٧ .

(٣٣) كارل ماركس : رأس المال ، ترجمة : د. راشد البراوى ، (القاهرة – مكتبة الأنجلو المصرية – ١٩٦٩) ، ص ١٦-١٧ .

وكذلك فيلكس فولكوف ، تاتانيا فولكوف : ما هي القيمة الزائدة ؟ (موسكو دار التقدم – ١٩٨٨) ، ص ٨٠ .

(34) Richard C. Edwards et. al: **The Capitalist Systim, A Radical Analyisis of American Society** (N.J, prentice hall inc englewood cliffs 1978) pp 49-50.

(35) Donald Mcauarice: Opcit, P 163.

(36) Rumyantsev (Ed): **Political Economy** (Moscow progress publishers 1983), P 52.

(٣٧) عبد الفتاح الديدي : (فلسفة هيجل) ، مرجع سابق ، ص ٢١ .

(٣٨) شيبتولين : الفلسفة الماركسية اللينينية ، ترجمة : لويس اسكاروس (القاهرة – دار الثقافة الجديدة – ١٩٨١) ، ص ٢١٧ .

(٣٩) عصام الدين هلال: الأيديولوجيا والبحث التربوى ، مرجع سابق ،ص٣٦ .

(٤٠) روجيه جارودي : مرجع سابق ، ص ٥ .

* يعد هيجل مفكراً عنصرياً ينحاز إلى الجنس الجرمانى من ناحية والديانة المسيحية من جهة أخرى .

(٤١) هيجل : محاضرات في فلسفة التاريخ ، جـ ١ العقل في التاريخ (بيروت – دار التنوير – ١٩٨٣) ، ص ٤٠ .

(٤٢) روجيه جارودي : مرجع سابق ، ص ٣٥٦ .

(٤٣) هيجل : موسوعة العلوم الفلسفية ، المجلد الأول ، ترجمة وتعليق : إمام عبد الفتاح إمام (بيروت – دار التنوير للطباعة والنشر – ١٩٨٣) ، ص ٦٤ .

(٤٤) روجيه جارودى: (النظرية المادية في المعرفة) ، مرجع سابق ، ص١٥٦ .

(٤٥) المرجع السابق ، ص ٣٥٦ ، ويقول فيها جارودي : «لقد حلل ماركس لأول مرة مفهوم الممارسة العملية تحليلاً عملياً كاملاً وملموساً ، فالماركسية اللينينية تقصد بالممارسة العملية العمل المتبادل بين الإنسان والطبيعة والعمل المتبادل بين الإنسان والمجتمع .

(46) Short, E.: **Education in a Changing world** (London, Alden & Mowbrag Lted, 1971), P1.

(٤٧) هيجل : محاضرات في فلسفة التاريخ – الجزء الأول – العقل في التاريخ ، ترجمة وتقديم : إمام عبد الفتاح إمام (بيروت ، دار التنوير للطباعة والنشر ، ط ٣ ، ١٩٨٣) ، ص ٤٧–٤٨ .

(٤٨) و . ج مالك كالستر : نشأة الحرية في التربية – ترجمة : أمين مرسي قنديل – الجزء الثانى (القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ١٩٥١) ، ص .

(٤٩) المرجع السابق ، الجزء الأول ص ٣٢ .

(50) Brobacher, J.S **Modern Philosophies of Education** (Tokyo: Kogakusha C. Ltd forth edition 1969), P 339.

(٥١) أحمد فؤاد الأهواني : جون ديوي - سلسلة نوابغ الفكر الغربى (القاهرة ، دار المعارف ، ط ٧ ، ١٩٨٧) ، ص ٨٤ .

(٥٢) هنرى لوفيفر : مرجع سابق ، ص ٥٩ .

(٥٣) عبد الفتاح الديدي : الإتجاهات المعاصرة في الفلسفة (القاهرة الدار القومية للطباعة والنشر ١٩٧٠) ، ص ١٦٩ .

كما نرى ذلك في : Brobacher, Opcit, pp, 339-341

(54) Makarenko, A.S. **Problems of Soviet School Education** (Moscow Progress Bublisher 1965), P 29.

(٥٥) عصام الدين هلال : (التعليم وقيم التنمية) ، مرجع سابق ، ص ٥٣-٧١ .

(56) Jozsef Bognar: **Economic Policy and Planning in Developing Countries** (Bodapest, Akadernial kiado 1969), P 318.

(57) Plemenatz, J **Karl Marx's Philosophy of Man** (Oxford, clarendon press. 1975), P 3.

(58) Karl Marx: **Selected writings in Sociology and Social Philosophy** ed by T.B Bottomore and Maximilian Ruble (London, Watts & Co 1956), PP 70-169 in .

Phillips, B.S. **Sociology, Social Structure and Change** (N.Y. The Macmillan company 2nd Print 1970), PP 89-188.

(٥٩) محمد عزيز الحبابي : من الحريات إلى التحرر (القاهرة ، دار المعارف ١٩٧٢) ، ص ١١٢ .

(٦٠) مراد وهبة : فلسفة الإبداع (القاهرة ، دار العالم الثالث ، ١٩٩٦) ، ص,٥١

(61) Jozef Bognar **Economic Policy and Planning in Developing Countries** (Budapest, Akademial iado, 1969) .

الفصل الثالث

أهداف التربية فى الجدل المثالي

أهداف التربية في الفكر الجدلي المثالي(1)

مقـدمة :

يمكن القول بإطمئنان أنه لا يكون الفصل بين الفيلسوف والمفكر التربوي فكل فيلسوف هو مفكر تربوي بالضروري ، حتى وأن لم يكتب كلمة تحت عنوان التربية . فالفيلسوف ورجل علم الاجتماع والمفكر العام والأديب ، كل واحد من هؤلاء يسعى لبناء مجتمع ما ، بصورة ما في ذهنه ، حتى وأن لم يكتب مشروعاً قومياً تسعى نحوه الدولة ، فما يربطهم هو الإنسان ، فلا يمكن لكل من هؤلاء أن يكتب وقد رمى الإنسان بعيداً عن فكره ، فإذا فعل ذلك سقط من أن ينسب لفئة من الفئات سابقة الذكر ، وعندما يكتب المفكر في الإنسان فهو يكتب في صميم التربية .

ومن ناحية أخرى لايمكن أن يعتبر المفكر رجل تربية إن لم تكن له نظرة فلسفية يمكن تجريدها م كتاباته ، وإن لم يكن لديه ذلك فإنه بلاشك يسقط من عداد رجال الفكر التربوي ، وغالباً ما يكتب الكثير من أبحاثه ، وقد أقسم كل القسم بأنه كتب في التربية كتابه محايدة : ولكن كلما استطعنا تجريد هذه الفلسفة كلما اقترب الكاتب من عداد المفكرين ، وما يمكن تجريده بسهولة ويسر هو انتماء الباحث لسياسة تربوية ما ، ومن هذه السياسة يمكن تجريد إما فلسفة وإما إرهاصات فلسفية ، قد تكون متماسكة ، وقد تكون مهوشة متناقضة ولكننا في النهاية لابد أن نصل إلى شيء ما من هذا القبيل .

وفي حديث الفيلسوف عن الإنسان حلم مستقبلى لايمكن إغفاله فهو يكتب لهذا الإنسان في حاضره ومستقبله ، والكتابة عن الإنسان هي كتابة عن المجتمع ، إذاً فكل منهم يبحث عن صورة مثلى ، أو حلم وردى لبني الإنسان والمجتمعات التي يعيشها هذا الإنسان .

(1) أ. د. عصام الدين هلال .



ويمكن تتبع ذلك منذ أن بدأ الإنسان يفكر حتى الفلاسفة المعاصرين ، ولايدحض ذلك تلك الفلسفات التي لم تقدم جمهورية مثلى واكتفت بنقدها للمجتمعات السالفة والحاضرة ، أو اكتفت بما يسمى بالمنهجية الفلسفية ، كالفلسفة الوجودية ، والفلسفة الظاهرياتية على سبيل المثال .

والحلم الفلسفي يعني الدعوة للتغيير ، بمعني أن يتغير المجتمع المعاصر حتى يصبح مجتمعاً جديداً له مواصفات حالية ، وعلينا أن نصل به إلى مواصفات أخرى حتى يتحقق حلم الفيلسوف ، ومهما غير الرجال التنفيذيون من الأسس المادية للمجتمع ، فدائماً يبقى مكان أصيل أو دور كبير للتربية حتى تقول كلمتها ، وللتعليم أن يؤدي فعله المطلوب ، ومن ثم تتكامل الأدوار ، لكن التربية لاتستطيع أن تحقق ذلك دون أن تكون على وعي كامل بعملية التغيير من حيث أهدافها واتجاهاتها ، لذلك على التربوي أن يتسلح بالإمكانات الفلسفية التي تجعله قادراً على تحويل الحلم إلى حقيقة ، وهذا ما يدفع المتخصصين في فلسفة التربية إلى النهل من الفلسفة باعتبارها أصلاً من أصول التربية ، وتمحيص هذه الفلسفات حتى يمكن بناء الأهداف التربوية على أساس فلسفي سليم .

وهيجل من الفلاسفة الذين لم يكتبوا في التربية بشكل مباشر ، ولكنه من الفلاسفة الذين يمكن تلمس ظلال أفكارهم على الحركات الاجتماعية والفكر الاجتماعي ، سواء ما حدث في عصره أم حدث من بعده ، وسواء كان هذا الفكر مثالياً أم مادياً ، فكل مفكر ظهر بعد هيجل كان عليه أن يحدد مكانه قرباً أو بعداً عن هيجل ، إلا أننا لانستطيع أن نبتعد بهيجل عن مجال التربية ، فقدكان مدرساً للفلسفة ، ناشئاً أم مخضرماً ، وليست كتبه سوى محاضرات لطلابه وقد زيدت أو نقحت ، حتى وهو يعالج أكثر الموضوعات تعقيداً ، لقد عمل هيجل مربياً طيلة حياته ، حتى خلال تلك الفترات التي اشتغل بها في الكتابة بالمجلات الفلسفية ، فتداول العلم في حد ذاته عمل تربوي من الدرجة الأولى ، هذا إلى جانب الإمكانات التربوية التي يتضمنها فكره مع كل فكرة كتبها .. وعند القول بأن هيجل فيلسوف الدولة البروسية ، يتضح دوره كمفكر ساهم بفكره في قيام نظم اجتماعية التربية عنصراً رئيساً في قياسها ، بل كان هو والمدرسة الألمانية مرتكزاً لإلهام رجال الثورة الفرنسية ، والأمران متناقضان ، وجدا سبيلهما في فلسفة هيجل ، الأمر الأول هو الدعوة إلى الثبات ، والأمر الثاني يمثل الدعوة إلى

التغيير،وتلك قضية تثرى من فكره ، وتعلى من مكانته بحيث يستحق منا وقفة تحليل ودراسة . وإذا نظرنا إليه من منظور قوى السالب التي تعتبر لب فلسفته ، فإن فكرة السلب هذه تحتل مكانة كبيرة في تربية الأجيال على ضوء غايات كبرى ، وهي التي تتميز عن الفلاسفة المثاليين الآخرين ، الذين أقاموا فلسفاتهم على المنطق الأرسطي صاحب مقولة الهوية ، وفكرة السلب مع الديالكتيك تمثل منهجاً لفهم الواقع - حتى وإن كان في صورة فكرية كما يقول هيجل - والمنهج هو ثمرة ما يقدمه الفيلسوف وهو بالتالي الثمرة التي يفيد منها التربوي وكل مفكر اجتماعي .

لقد اكتمل الديالكتيك المثالي على يد هيجل ، وظهر من بعده الجدل المادي عند «ماركس» و «إنجلز» و «سارتر» ، ولعب الجدلان دوراً كبيراً في مجال الفكر الاجتماعي عامة ، والفلسفي على وجه الخصوص ، بما أحدثاه من تجاوز للمنطق الأرسطي ، وأصبحا نمطين من التفكير يتناسبان وطبيعة العصر الذي نعيش فيه . لقد أحدثا في المنطق ثورة لاتقل في أهميتها عن الثورة التي أحدثها كل من ماكس بلانك و «دى بروى» و «أينشتين» في الفيزياء الحديثة والمعاصرة لكنهما - أي الجدلين - قد غطيا في تطورهما على نوع ثالث من الجدل هو الجدل الواقعي ، والأخير يرفض تصنيف الفلسفة إلى فلسفة مادية وأخرى مثالية وحسب ، وإنما يضيف الفلسفة الواقعية .

لذلك مأمل الباحث في أن يظهر قوة الجدل الواقعي كما حدث للجدلين السابقين ، وقد بدأ في هذا الاتجاه مع دراسة الدكتوراه ثم ركز دراساته فيما بعد على قضية المنهج ، فأجرى عدة بحوث في هذا الشأن ، ثم تلا هذه البحوث بهذا البحث عن التربية في إطار الجدل المثالي ، ويلي هذا البحث بحثان آخران أحدهما عن الجدل المادي ومضموناته التربوية ، يليه البحث المستهدف وهو الجدل الواقعي ومضموناته التربوية ، عندئذ يكون بذلك قد أكمل دراسة مستفيضة في أصول التربية لعلها تفيد في هذا الميدان .

والهدف من هذا البحث هو تحليل النسق الفلسفي الهيجلي وصولاً إلى الإمكانات التربوية الكامنة فيه ، والتي يمكن على أساسها صياغة الأهداف التربوية التي يستهدفها وسيتم ذلك من خلال مناقشة المفاهيم التي يقوم عليها هذا

الفكر في جوانبه الثلاثة التي يقيم عليها الباحث دراسته نحو الجدل الواقعي .

وتتخلص مشكلة البحث في الإجابة عن التساؤل التالي :

«ما أهداف التربية التي يمكن استخلاصها من دراسة النسق الفلسفي للفيلسوف هيجل ؟»

وللإجابة عن هذا التساؤل يمكن الإجابة عن التساؤلات الفرعية التالية :

(١) ما مفهوم كل من جدل الفكر وجدل المجتمع وجدل الطبيعة ؟

(٢) ما ركائز الجدل المثالي مقارناً بالجدل المادي ؟

(٣) ما الأبعاد التربوية لمفهوم الدولة عند هيجل ؟

(٤)ما الأبعاد التربوية لمفهوم الحرية عند هيجل ؟

(٥) ما الأبعاد التربوية لمفهومى الدين والفلسفة عند هيجل ؟

(٦) ما الأبعاد التربوية لمفهوم الإرادة عند هيجل ؟

(٧) ما الأبعاد التربوية لمفهوم العقل عند هيجل ؟

وهذه التساؤلات جميعها تنبع من مفهوم الضرورة المنطقية للكون بأبعاده المختلفة ، وما يفضى إليه هذا المفهوم من ضرورة تاريخية تقوم على السلب والإيجاب باعتبارهما محورين للديالكتيك كمنهج .

منهج البحث هو المنهج الجدلي الواقعي الذي يقوم في دراسته للظواهر التربوية على دراسة التناقضات المتضمنة في الظاهرة ، وما تفضى إليه هذه التناقضات من عمليات سلب وإيجاب تحدد خصائص هذه الظاهرة واتجاهات حركتها الاجتماعية .

البحث يمثل دراسة نظرية في كل من الأصول التاريخية والأصول الفلسفية للتربية ، ولكنه يركز إهتمامه الأول على الأبعاد الفلسفية لفلسفة فيلسوف حاول أن يستنبط الواقع من تطور نسقه الفلسفي ، من عالم الأفكار الذي يسبح فيه ، دون إغفال لعبارة قالها الفيلسوف نفسه في كتابه موسوعة العلوم الفلسفية وهي :

«لو أننا نظرنا إلى المسألة من وجهة نظر الفرد لرأينا أن كلا منا هو ابن

عصره ، ربيب زمانه ، بالمثل يمكن أن نقول عن الفلسفة بأنها عصرها ملخصاً في الفكر ، وكما أن من الحمق أن نتصور إمكان تخطي الفرد لزمانه ، فإنه من الحماقة أيضاً أن نتصور إمكان تجاوز الفلسفة لزمانها الخاص» .

وعلى ذلك تتخذ إجراءات البحث خطوات متتالية تتمثل في الإجابة عن كل تساؤل من التساؤلات التي تمهد للبحث ، وتتمثل هذه الخطوات فيما يلي :

(١) مقدمات مفاهيمية :

- مفهوم الجدل .
- مفهوم جدل الفكرة .
- مفهوم جدل المجتمع .
- مفهوم جدل الطبيعة .
- المنهج الجدلي المثالي .
- المنهج الجدلي المادي .

(٢) أهداف التربية في إطار الجدل المثالي .

(٣)مناقشة نقدية .

أولاً : مقدمات مفاهيمية :

(١) مفهوم الجدل :

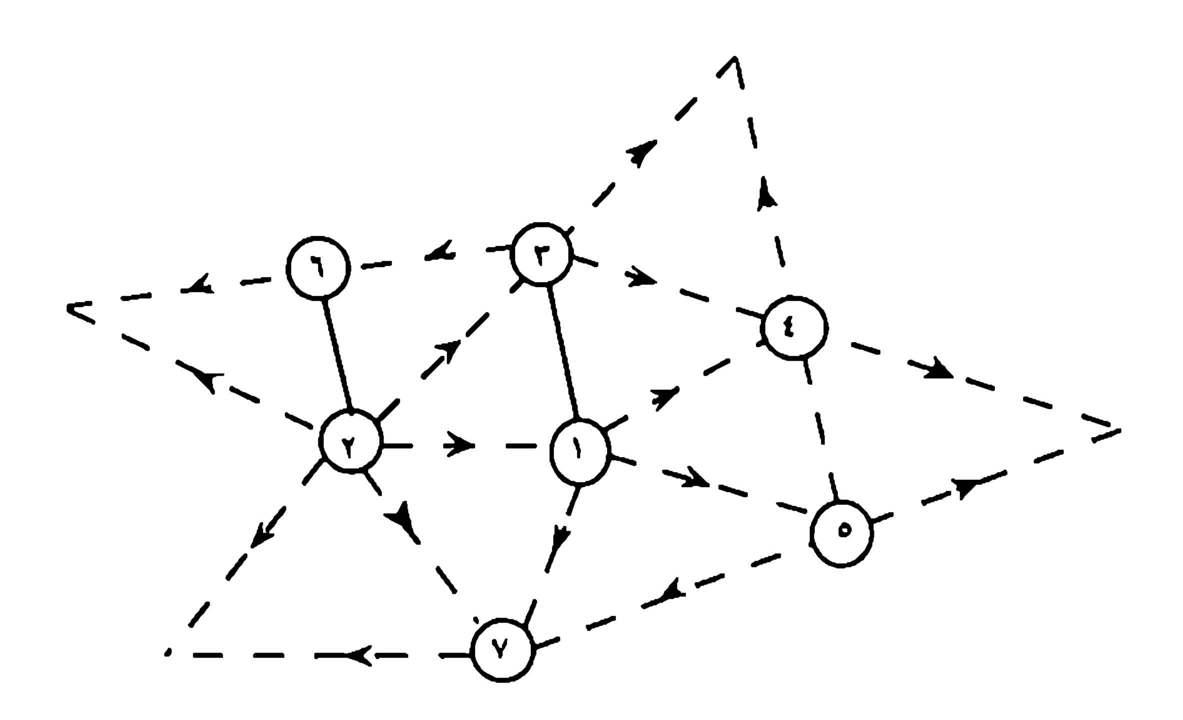
(أ) جدل الفكرة :

إذا كان مع أحدنا قلم ومع آخر قلم ، وتبادلا القلمين ، فسيظل مع كل منهما قلم واحد ، أما إذا كان مع أحدنا فكرة وألمح بها لآخر ، كما كان لدى الآخر فكرة وألمح بها للأول ، فسيكون الناتج لدى كل منهما عدداً لانهائياً من الأفكار لايحدها إلا قدرة كل منهما على إجراء عمليتين عقليتين أساسيتين هما التحليل والتركيب .

وسنأخذ جانباً واحداً من هذه العملية ، فالفكرة الأولى إذا ما وضعت إلى جانب الفكرة الثانية سيتولد بطبيعة الحال أو ستركب فكرة ثالثة ، والفكرة الثانية مع الفكرة الأولى ستركب Synthesized فكرة رابعة ، والفكرة الثالثة إلى جوار



الفكرة الثانية ستولد فكرة خامسة ، وهكذا إلى عدد لانهائي من الأفكار . وهذه العملية هي التي دفعت فيلسوفاً مثل هيجل أن يتوج وجهة النظر المثالية بقوله بأن الإنسان حيوان مفكر ، لأن هذه العملية لاتتم إلا على مستوى البشر من بين الحيوانات الأخرى (١) ، علماً بأننا لم نتعرض لكون حدوث تفاعل .



شكل (٥) : النتائج اللامحدودة لتفاعل فكرتين

وهذه العملية هي التي دفعت فيلسوفاً مثل هيجل أن يتوج وجهة النظر بين الفكرة عند أحدهما مع المخزون من الأفكار لدى كل منهما ، أن النتيجة تستحق أن يقول هيجل بهذه المقولة وهو يرى «أن وظيفة الفلسفة هي دراسة الحاضر والكشف عن العنصر العقلي الخالد في هذا الحاضر ، وهذا العنصر العقلي هو الوردة وسط أشواك الواقع الفعلي ، وهيجل يستخدم (صليب الحاضر) كناية عما في الحاضر من ألم وعذاب ومعاناة ، وذلك كله مما يجعل إدراك العقل متعة وبهجة مادام العقل يتحقق بالفعل ، فمهما كان الحاضر الفعلي مؤلماً فسوف يستطيع العقل أن يستمتع به لأنه سيجد نفسه فيه» (٢) .

ويمكن أن نأخذ الأمر السابق في عرض الجدل في صورة لقاء بين موضوعين (هنا فكرتين) متناقضتين يتركب منهما موضوع ثالث ، وإذا شئنا

الدقــة في التعـــبـيـر فـإن الفكرة تستلزم نقيـضـهـا ويؤدي هذا التناقض إلى أن تتراكب Synthesized فكرة ثالثة لا هي الأولى ولا هي الثانيـة ، ولكنها تحمل بذور التناقض ، إذاً فنحن أمـام عـمليـة أولى يمكن تسميـتـهـا بالسلب (تخـارج النقيضين) ثم تليها عملية أخرى تتراكب بها الفكرة المؤتلفة هي عـملية الإيجاب ، لأنها تمثل سلباً للسلب ، وإذا جرى الأمر على هذا النحو وتوقف المسير ، تتجمد حـركـة الفكر وتتـوقـف ، وهذا ضـد مـبـدأ هام هو الحـركـة ، تسمى في الفلسـفـة بالصـيرورة ، أي على الفكرة الجـديدة أن تستـخـرج نقيـضـهـا الجـديد الذي يعطى الحياة لصيرورة الفكر ، وتعود القصة للاستمرار ، ولا أخـفي أن الشكل الأول وإن أبرز فكرة الجـدل بصـورة مـبسطة فـهو يحـتـاج إلى تعديل نظراً لأن القضية ليست عملية انتشار عشوائي للأفكار ، وإنما هناك اتجاه لهذا النمو والتراكب ، لذلك يمكننا التعبير عن ذلك بالرسم التالي وهو يعبر ، إن جاز التعبير ، عن التنـاقض الرئيسى الذي يوجه جدل الأفكار ، ويمكن أن تتكون إلى جانبه اتجاهات أخـرى تعبر عن تناقـضـات ثانوية لـهـا طريقـهـا ، والشكل الأمـثل لذلك هو الشكل الحلزوني وليس الشكل الخطى السابق ، ويمتاز الشكل الثاني عن الشكل الأول بما يلي :

(أ) لاتوجد بداية للحركة الفكرية .

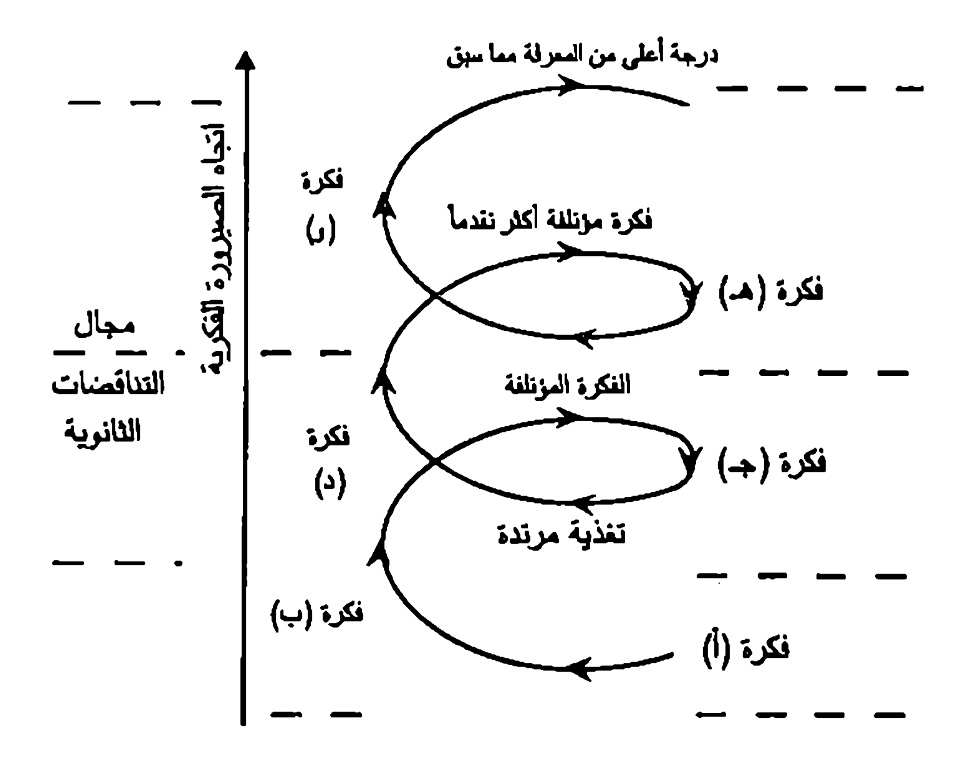
(ب) الصيرورة الفكرية ذات اتجاه يخضع لقوانين الجدل .

(ج) إن حالات الفكرة تمر بلحظات تقدم وارتداد في آن واحد ، ولكن الارتداد يتم من أجل خطوة أكثر تقدمية .

(د) أن صيرورة الفكر لانهاية لها .

(هـ) إن عـملية التـقدم تتـوقـف على قـدرة العقل الإنساني على القيـام بعمليتى التحليل والتركيب ووعيه بالتناقض القادم واتجاهات حله .

(و) إن دور الإنسان الواعى يختلف عن الإنسان غير الواعى في إمكانية الأول على دفع هذه الصيرورة وجعلها أكثر تسارعاً .



شكل (٦) : جدل حركة الفكر

(ب) الجدل الاجتماعي :

ينجب الوالدان رضيعاً ، فيكتسبان به صفة الأسرة ، ويخرج الرضيع إلى الحياة بها وعلى الرغم منها ، بها حفاظاً على المكانة الاجتماعية للمرأة الولود وبالوالد أيضاً لنفس الأمر ، ولكنه على الرغم منها ، لأن مسئولية تربية طفل هي مسئولية جسيمة غير محسوبة الخطوات . ومنذ اللحظة الأولى تبدأ مطالب الرضيع بل وإرادة الرضيع ، فهو يرفض الدواء ويتحمل الوالدان مسئولية أن يبتلع الطفل على غير رغبته كمية كبيرة من الدواء ، وسط بكائه ، وتبدأ إرادة الرضيع في الازدياد يوماً بعد يوم ، ويبدأ الأبوان بالتدريج في محاولة لفرض إرادتهما عليه ، ويكبر الرضيع حتى يصير مراهقاً ، فيبدأ في الاستماتة لفرض إرادته على الأسرة رغم احتياجه إليها ، وفي هذه الفترة تصعب مسئولية الأبوين بدرجة لامثيل لها ، ويأخذ الأمر شكل صراع الأجيال أو التناقض بين إرادة الأباء وإرادة الأبناء ، ورغم هذا الصراع فكل من الأبوين والمراهق يحتاج كل منهما للآخر ، ومع فترة الشباب تزداد الأسرة اطمئناناً حيث تهدأ جذوة المراهقة عند الأبناء فيشكلان وحدة اجتماعية مستقرة نسبياً ، وفرض إرادة الشباب أو الرضيع أو المراهق فيها عملية

سلب للأسرة ، وتحجيم إرادة الشباب من قبل أبويه فيه سلب للشباب ، إذا نحن أمام تناقض ، وتعبر الأسرة عن المؤتلف الذي تتجسد فيه الوحدة مع الاختلاف ، وتظهر الوحدة الأسرية أكثر جلاء عندما تنتقل إلى المجتمع المدني الذي يتكون من كافة وحداته الأسرية ، ونصبح أمام تناقض جديد بين الأسرة كوحدة والمجتمع المدني الذي تنخرط فيه الأسرة كوحدة أخرى ، هناك إرادة أسرية وهناك إرادة لدى المجتمع في كل منهما سلب للآخر ، يأتلف فيما نسميه بالدولة .

- التناقض قائم (السلب) .
- التراكب قائم (الإيجاب) .
- الصيرورة واضحة .

إذاً هناك الموضوع ، وهناك المركب الناتج عن الصراع بين الموضوع ونقيضه ، هذا هو الجدل الاجتماعى في أبسط صورة [٣] .

(ج) جدل الطبيعة :

إذا كانت الحركة هي شكل الوجود ، فإنها تخضع لقوانين الجدل ، ومن ثم فإن أشكالها المتمثلة في حركة المادة الفيزيائية والكيميائية والبيولوجية تخضع لعمليتي السلب والإيجاب سالفي الذكر ، كما أن لها صيرورتها .

مثال (١) :

إذا سار جسمان في حركة متوازية ، فإنهما أثناء حركتهما يخضعان لقوى تجاذب بينهما ، وقوى التجاذب تلك تتوقف على كتلة كل منهما ، والمسافة بينهما ونوع الوسط الفاصل بينهما ، والتجاذب في حالة الثبات يؤدي إلى اقتراب الجسمين كل من الآخر فيصطدمان ، ونحن لانشعر بذلك في حياتنا اليومية نظراً لأن هذه القوة من الصغر بحيث لايمكن ملاحظتها ، أما إذا كبرت الأجسام تضخمت هذه القوة ، كما هو الحال بين الأجرام السماوية ، أما في حالة الجسمين المتحركين فتؤدى هذه القوة إلى دوران الجسم الأصغر في الكتلة حول الجسم الأكبر كتلة ، وبعد استقرار الدوران تحول قوى الطرد المركزي التي تنشأ نتيجة هذا الدوران دون اتجاه الجسمين كل نحو الآخر ، وبذلك تتحول الحركة الخطية إلى حركة دورانية تتوقف على كل من قوى القصور الذاتي وقوى المقاومة ، كما

يتوقف أيضاً هذا الوضع على السرعة التي يكتسبها الجسم الدائر ، وبالتالي أثرها على كل من كتلة الجسم وأبعاده ونظام الزمن الذي يخضع له .

والحركة الدورانية تعبر عن عملية إيجاب ناتجة عن التناقض بين قوى دافعة وأخرى مقاومة تعد كل منهما سلباً للأخرى ، ويظهر هنا مبدأ جديد هو أن التغير الكمي يتحول إلى تغير كيفي ، وهو مبدأ جدلي أصيل .

مثال (٢) :

ذرات كل عنصر تتكون من إلكترونات سالبة تدور حول نواة موجبة ، وإذا زاد عدد الإلكترونات والبروتونات في الذرة أدى ذلك إلى تغير كيفي في خواص الذرة فذرة الهيدروجين بها إلكتروناً واحد وبروتوناً واحداً ، وذرة الصوديوم بها (١١) إلكتروناً و (١١) بروتوناً ، وذرة اليورانيوم تحتوى على (٢٣٥) إلكتروناً و (٢٣٥) بروتوناً ، وهكذا في العناصر التي اكتشفت حتى الآن ، كما أن ذرة اليورانيوم نظراً لعدم استقرارها تنطلق منها الجسيمات في نقصان عددى يؤدي إلى تغير كيفي في خواص الذرة فهي تتحول من اليورانيوم إلى عناصر أخرى حتى تصبح في النهاية عنصر الرصاص المستقر ، وهذا التغير الكمي في تحوله إلى تغير كيفي يتضمن كلا من عمليتى السلب والإيجاب للذرة .

مثال (٣) :

تنمو في جسم الكائن الحي ملايين الخلايا ، وتموت أيضاً ملايين الخلايا ، فيما يسمى بعمليتى البناء الحيوي والهدم الحيوي ، ويمثل الكائن الحى وحدة بين عنصرى الموت والحياة (وحدة الأضداد) .

من الأمثلة السابقة نجد أن الأنواع المختلفة للحركة (الميكانيكية أو الفيزيائية والكيماوية والحيوية) تخضع لركائز الجدل ، وهم : التناقض، وحل التناقض ، والصيرورة .

تعريف الجدل :

الجدل بذلك هو نظام حركة المادة ، سواء في شكلها الفيزيائي والكيميائي والبيولوجي ، أم في شكلها الاجتماعي .

ويقوم على مجموعة من المبادئ الأساسية هي :

(١) التغير الكمي يتحول إلى تغير كيفي .

(٢) صراع الأضداد (النفي أو السلب) .

(٣) نفي النفي (الإيجاب) .

(٤) الجديد ينبع من بطن القديم .

وهناك مفاهيم رئيسية يرتكز عليها الجدل :

(١) التناقض .

(٢) حل التناقض .

(٣) الصيرورة .

ماذا يعني ماسبق ، أنه يعني أن الجدل ظاهرة موضوعية نراها في حركة المادة بأنواعها المختلفة ، إذاً ما الذي يميز بين الجدل المادي والجدل المثالي، هنا تظهر قضية المنهج وهي صلب متن البحث ، فالبحث بالفعل في المنهج Method، ولكنه هذه المرة (غير ماهو معروض في البحوث السابقة للباحث) أسلوب حياة ، ومنطق للتفكير في الحياة بآفاقها الرحبة ، وعندئذ يصبح التعبير الصحيح هنا هو المهنج الجدلي المثالي والمنهج الجدلي المادي ، فهما منهجان لتفسير الواقع يبدأ كل منهما من مسلمات تختلف عن الآخر ، وبالتالي تقود إلى نظرات فلسفية مختلفة ، فالمنهج من هذا المنظور المتسع هو نمط من التفكير يوجه حياة الطبقات الاجتماعية خلال إشباع حاجاتها بطريقة جماعية ، ويكشف هذا التفكير عن فهم مغزوى لمكان الطبقة من الصيرورة التاريخية ، لذلك يختلف منطق التفكير وفقاً لموقف الطبقة من عملية الإنتاج في المجتمع ، لذلك فنحن في هذا البحث نقف أمام فيلسوف ينتمى إلى طبقة أو شريحة طبقية هي المثقفين ، بما هو معروف عن هذه الطبقة من مواقف بينية .

من خلال هذا المنهج يصبح من الضرورى توضيح الأطر التي يقوم عليها كل منهج وهذا يلزم تحديد الفيلسوف أو المفكر الذي طرح كلا من المنهجين ، لهذا سيكتفي البحث بعرض المنهج الجدلي المثالي كما هو معروض في فكر هيجل ، والمنهج الجدلي المادي كما هو مطروح في فكر ماركس وإنجلز .

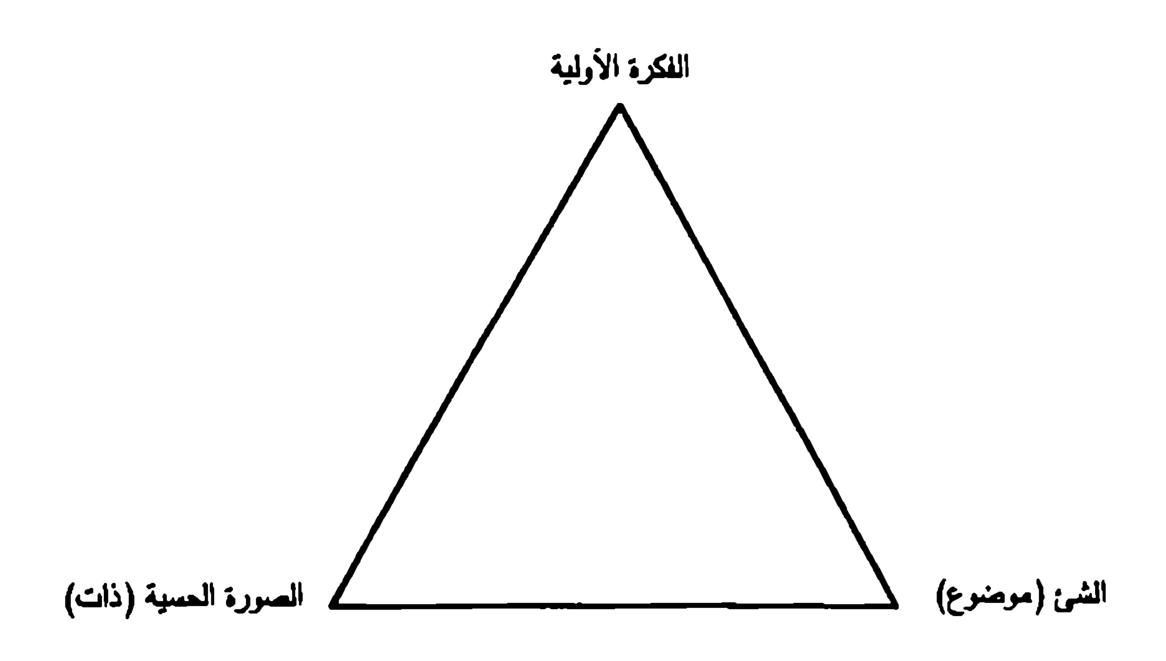
(٢) المنهج الجدلي المثالي :

نمط من التفكير يؤمن بمرتكزات الجدل سابقة الذكر ، وهو ينطلق من التناقض بين الفكر والواقع ، والعلاقة بينهما ، يرى هذا المنهج أن الواقع جدلي لأن العقل يتحرك حركة جدلية ، وهو يتميز عن الجدل المادي في أن الأخير يرى أن العقل جدلي لأن الواقع يتحرك حركة جدلية . ويتضح هذا المنهج في دراسة نظرية المعرفة وفقاً لمعطيات الجدل المثالي فهو أي الأخير ، سباحة في عالم الفكر، فلابد أن يكون الإنسان هنا حيواناً مفكراً ، والتفكير عملية يمارسها العقل ، والعقل لايتعامل إلا مع كليات (٤) . أي ننتقل من الحالات الفردية إلى التجريدات الجماعية التي تعبر عنها ، فهذه منضدة لها أربعة أرجل وهي صفراء اللون ، وتلك الخضراء لها أربعة أرجل .. ومن هذه الحالات الفردية ننتقل إلى الفكرة الكلية التي تعبر عن المنضدة كنوع ، وهذه الفكرة الكلية التي تكونت هي موضوع للتفكير أيضاً ، أي موضوع لإعمال العقل الإنساني ، وإعمال العقل سلب للحواس ، وعملية المعرفة تتم في عمليات جدلية متتالية أو متزامنة .

فإذا بدأنا بالشيء المحسوس الموضوعي العيني النسبي الجزئي نجد أن حواسنا تستشعر وجود هذا الشيء ، مجرد بصمة سريعة يتركها هذا الشيء على أدوات حسنا ، ثم تستدعى صورة حسية له فتدرك الحواس هذا الشيء المحسوس الموضوعي العيني النسبي الجزئي ، فيصبح هذا الشيء صورة حسية (فكرة أولية إن صح التعبير) في ذات الإنسان العارفة ، ثم تصبح هذه الصورة ذاتية مجردة ، وبين الموضوعي والذاتي تناقض لابد له من الحل ، ويتم الحل في عملية الفهم التي يبدأ بها العقل أولى مراحل جدله ، فإذا كانت الصورة الحسية تنقل الموضوعي إلى ذاتي بحيث لاتفصل بينهما ، فعملية الفهم من خلال إدراكها للعلاقات تشكل وحدة بين الموضوعي والذاتي بين الشيء وصورته الحسية التي تكونت في الذات ، ولكنه في الوقت نفسه يدرك أن هناك شيئاً موضوعياً ، كما أن هناك ما هو ذاتي ، وفي هذه المرحلة تتكون الفكرة أو اللبنة الأولى للوجود في العقل الإنساني ويطلق على هذه العملية عملية الوعي المباشر .

عندئذ نكون قد اجتزنا شوطاً كبيراً في عملية المعرفة ، ونبدأ من جديد في سلسلة عمليات عقلية جدلية أخرى ، فالفكرة الأولية التي تكونت تتحول إلى

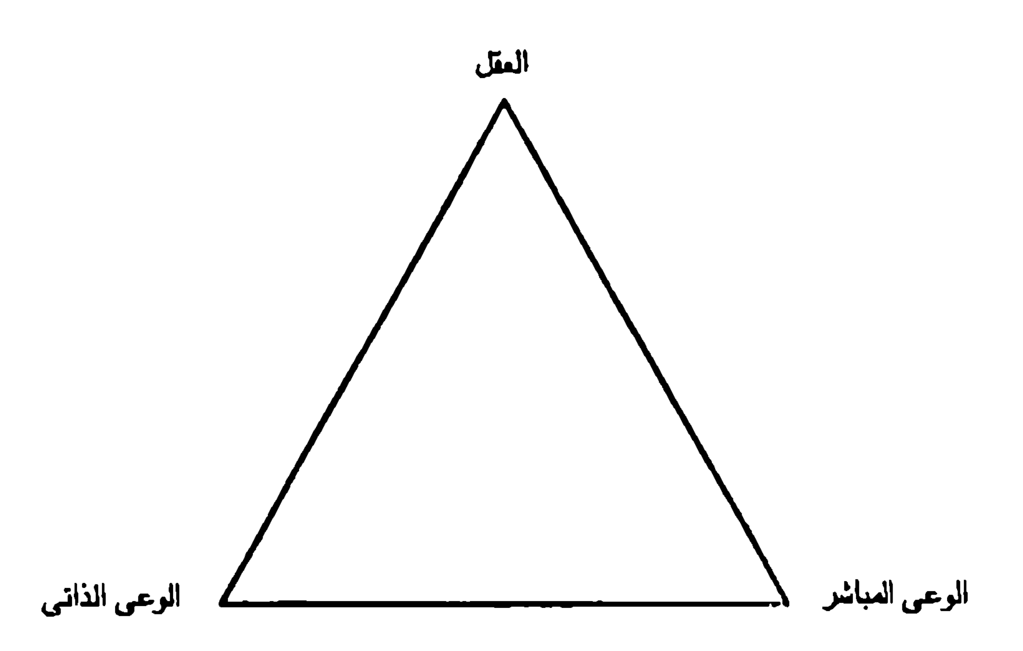
موضوع للعقل فيبدأ في التفكير فيها ، وينتقل حوار المعرفة ليصبح داخلياً . ومن ثم تصبح هذه الفكرة التي تدور داخل العقل موضوعاً لتفكير العقل نفسه ، وكأنها شيء خارجي عنه ، فالوعي قد أدرك أخيراً أن حقيقة العلم الحسى هي كليات مافوق الحس ، وهو الآن يتخذ خطوة أبعد ويدرك أن عالم الكليات هذا ليس شيئاً



شكل (٧) : عناصر عملية الفهم (جدل الوعي المباشر)

آخر غير نفسه ، أو ذاته الخاصة ، وأنه في وعيه بالعالم الخارجي لايعي في الحقيقة سوى ذاته ، أي أننا ننتقل من الفكرة الموضوعية إلى فكرة ذاتية ، ويتكون مركب الجدل من فكرة كلية بدرجة ما ، وهي فكرة توسطيه تحقق مانسميه بمرحلة الوعي الذاتي .

وتأتى المرحلة الأخيرة وهي العقل الذي فيه تدرك الفكرة الموضوع والفكرة الذات وتخلق الوحدة بينهما ، فيما نسميه بالفكرة الخالصة ، التي تخلصت من كل شوائب الحس ، مع تمييزها في نفس الوقت بين الفكرة الموضوع والفكرة الذات ، «لأن العقل هو المبدأ الذي يسلم بالتمييز والاختلاف ولكنه في نفس الوقت الهوية الكامنة وراء هذا الاختلاف ، فهو يأخذ بمبدأ هوية الأضداد ، والموضوع الآن يتميز عن الذات ولكنه متحد معها في وقت واحد» [٥] .



شكل (٨) : جدل التعين الحسى والوعي الذاتي

نلاحظ مما سبق مايلي :

(١) لولا أن الشيء موجود وجوداً موضوعياً لما تمت كل هذه المراحل التي وصلت بالعقل حتى يصبح وسط المعرفة الإنسانية .

(٢) أن المعرفة تتم بشكل جدلي يقوم على التناقض وحل التناقض أي السلب والإيجاب .

(٣) أن الحركة الصاعدة من الشيء الموجود موضوعياً إلى الفكرة الخالصة في العقل ، تعود لتصبح هابطة نرى فيها الأشياء من خلال الأفكار الخاصة ، وهذا أهم مبدأ يميز المنهج الجدلي المثالي .

«فليس في النسق الهيجلي شيء سوى استنباط الأشياء من الأفكار ، وكأنه يعني استنباط الأفكار من الأفكار في حد ذاته كاف لاستحداث الأشياء من وراء الأفكار[٧] .

(٤) لايهمنا بعد ذلك الشيء المحسوس ، فنحن نتعامل مع مافي هذا الواقع من إيحاءات فكرية تتجسد في كليات .

«فكما أن كل ماعدا الكايات وهم ، وأن الكليات التي تتكون منها الأشياء

هي كل شيء وسواها مما يفترض وجوده وراءها هو زعم باطل عار من الحقيقة [٨] .

وتلخيصاً لمثالية هيجل يقول ولتر ستيس :

«إننا إذا أردنا أن نفهم هيجل فعلينا أن نتعلم كيف نفكر تفكيراً مجرداً . وأن نتحرك في حرية بين الأفكار الخالصة ، وأن نطرد التصورات الحسية من أذهاننا ولانخلط بينها وبين الأفكار الخالصة على أقل تقدير» [٩] .

(٣) الجدل المادي :

الواقع يصنع الوعي [١٠] ، تلك هي المقولة الأساسية التي يقوم عليها الفعل المعرفي ، وتقوم نظرية المعرفة على الجدل بين أدواتها لدى الإنسان من ناحية ، والواقع الذي يعيش فيه من ناحية أخرى ، ويتم ذلك من خلال تأكيد أربعة مبادئ، الأول هو أن حواس الإنسان ليست ثابتة كما تقرر الفلسفات الأخرى ، أما المبدأ الثاني فهو الوحدة بين كل من الحواس والعقل ، فأدوات الحس عند الإنسان بوابة جهازه العصبى الذي يقبع على قمته المخ ، ومن ثم فلايمكننا أن نجزئ نظام إدراك الإنسان للواقع ، والمبدأ الثالث هو الثقة في الحواس كأدوات تنقل الواقع بصدق إلى مخ الإنسان ، والمبدأ الرابع وهو الأحق حتى يكون المبدأ الأول هو الثقة في وجود واقع موضوعي منفصل عن ذات الإنسان [١١] ، من الممكن إدراكه إدراكاً صحيحاً عن طريق عملية الإنعكاس [١٢] ، أي العلاقة المتبادلة بين حواس الإنسان من ناحية ، والواقع من ناحية أخرى ، ويتم الإنعكاس من خلال ممارسة الإنسان لحياته مستعيناً بنظامه الإدراكى ، وهذه الممارسة تسمى بالبراكسيس [١٣]، وهي ممارسة واعية بأبعاد العلاقة بين الإنسان والواقع.

ويتطور النظام الإدراكى ، فالضرورة تفرض عليه ذلك ، فكلما تعقد الواقع فرضت الضرورة تطور الحواس من أجل التكافؤ في التعامل مع هذا الواقع ، وعندما لايتم التكافؤ يؤدي ذلك إلى أن تظل بقية الكائنات الحية في مستواها من التطور البيولوجى ، أما الإنسان فمن خلال العمل استطاع أن يطور هذه الحواس ، ومن أهمها زيادة قدرات مخ الإنسان وبالتالي تطوره الإدراكى .

الهوامش والمصادر

(١) هيجل : موسوعة العلوم الفلسفية ، المجلد الأول ، ترجمة وتقديم وتعلق إمام عبدالفتاح إمام ، (بيروت ، دار التنوير ، ط١ ، ١٩٨٣م) ، ص٥١ .

(٢) ــــ : أصول فلسفة الحق ، المجلد الأول ، ترجمة وتعليق وتقديم : إمام عبدالفتاح إمام ، (بيروت ، دار التنوير ، ط٢ ، ١٩٨٣م) تعليق للمترجم ، ص٨٩.

(٣) هذا المثال مأخوذ عن هيجل ، انظر المرجع السابق ، ص٤٩ .

* انظر في جدل الطبيعة :

(أ) إنجلز : مقدمة لجدلية الطبيعة ، ترجمة لطفي نظيم ، مقال كتب ١٨٧٥-١٨٧٦ ، ونشر الأول مرة عام ١٩٥٢م بالألمانية (القاهرة : دار الثقافة الجديدة ، ١٩٦٩م) .

(ب) ولتر ستيس : فلسفة هيجل ، المجلد الأول ، المنطق وفلسفة الطبيعة ، ترجمة : إمام عبدالفتاح إمام (بيروت : دار التنوير ، ط٢ ، ١٩٨٣) ، ص ص٢٧٣-٢٨١ .

(ج) هناك حوار كامل حول جدلية الطبيعة ، حضره رواد الفكر الماركسي والوجودي في ندوة عقدت بباريس ومنشور ملخصها في :
Novak, George : in **Marxist philosophy** (N. Y. Moued Press 1978) PP. 231-256.

(د) عصام الدين علي هلال : التربية والديالكتيك ، دراسة في الأصول الفلسفية للتربية (طنطا : مكتبة سماح ، ١٩٨٦م) ص ص٤٠-٤٧ .

(٤) هيجل : المنطق وفلسفة الطبيعة ، مرجع سابق ، ص٢٣ .

(٥) إمام عبدالفتاح إمام : المنهج الجدلي عند هيجل ، (القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨١م) ، ص ص٩٩-١٢٥ .

(٦) عبدالفتاح الديدي : فلسفة هيجل (القاهرة : الأنجلو المصرية ، ١٩٧٠م) ص٢٢ .

(٧) المرجع السابق ، ص٢٧ .

(٨) المرجع السابق .

(٩) ولتر ستيس : فلسفة هيجل ، المجلد الأول ، مرجع سابق ، ص٧٩ .

(١٠) هنرى لوفيفر : المنطق الجدلي ، ترجمة : إبراهيم فتحD (القاهرة : دار الفكر المعاصر ، ط١ ، ١٩٧٨م) ، ص٦٩ .

(١١) المرجع السابق ، ٨٧ .

(١٢) أفاناسييف : أصول الفلسفة الماركسية ، ترجمة : حمدى عبدالجواد ، (القاهرة : دار الثقافة الجديدة ، ط١ ، ١٩٧٥م) ص٦٧ .

(١٣) هنرى لوفيفر : ماركس وعلم الاجتماع ، ترجمة : بدر الدين الرفاعى ، سلسلة أصول الفكر الاشتراكي ١٩ (دمشق : منشورات وزارة الثقافة ، ١٩٧١م) ص١٢٣ .

ثالثاً : أهداف التربية في إطار الجدل المثالي :

ينقسم النسق الفلسفي الهيجلي إلى ثلاثة أقسام : القسم الأول هو المنطق ، والقسم الثاني هو الطبيعة ، والقسم الثالث هو الروح ، والمنطق هو علم العقل الموضوعي والذاتي ، والطبيعة هي تخارج العقل في المكان (١٤) ، والروح أو التاريخ هو تخارج العقل في الزمان (١٥) ، ويكون العقل بذلك قد سار مسيرة فكروية Ideational تحكمها أركان الجدل ، ويعود في نهايتها إلى ذاته مرة أخرى، وقد وصل إلى مرحلة النضج التي تمكنه من معاودة المسير لمرحلة أعلى من النضج ، إنها رحلة تتم على مسرح العقل بغير الابتعاد عنه ، هي سباحة في عالم الأفكار تحكمها الحركة في أفكار شاملة أو مقولات إلى أفكار شاملة أخرى ، تبدأ بمقولة الوجود وتعود إليها ثانية ، من الوجود إلى العدم إلى الصيرورة .. إلى مقولات الفن والدين والفلسفة ثم العودة إلى الوجود وقد صعد درجة في تقدمه ليعاود الكرة مرة أخرى ، وإذا كانت المقولات هي شرط الوجود (١٦) ، والحركة الجدلية هي شكله ، فإننا نصل إلى مايسمى بالضرورة ، طريق مرسوم من مقولة إلى أخرى وتزداد مساحة وعي العقل بهذا الطريق المرسوم دورة بعد أخرى ، ومن ثم تزداد مساحة حريته ، إذن ، مادور الوعي فيما يتعلق بالضرورة ؟ إنه يدفعها في طريقها المرسوم فيزداد تسارعها ، فإذا بالرحلة تقصر ويخرج العقل منها مزهوا بنضجه مدفوعا لمرحلة أخرى من النضج .

ومن هنا تتضح رحلة التربية في قدرتها على خلق الوعي المشترك للإنسان، وبالتالي مساعدته على تحقيق دفعة أنجح للضرورة في مسيرتها ، فيقطف ثمارها وقد أينعت قبل أوانها ، وما تلك الثمار ؟ إنها العقل ذو الحركة الجدلية ، والحركة المسئولة ، والإرادة السعيدة المتوحدة مع الدولة ، ووحدة الأمة المتمثلة في الدول والدين الذي يضم الوحدة مع الاختلاف ، والفلسفة التي تعتبر أعلى مراحل الوعي (١٧) ، وما تلك الثمار إلا أهدافاً تسعى التربية نحو تحقيقها وفقاً للنسق الهيجلي .

إذن هناك هدف رئيس للتربية هو دفع الضرورة تنبع منه الأهداف الأخرى:

أولاً : تربية العقل تربية جدلية .

ثانياً : تنمية الوعي بالحرية المسئولية .

ثالثاً : تنمية الإرادة في توحدها مع الدولة .

رابعاً : تنمية الوعي الديني والفلسفي .

أولاً : دفع الضرورة :

(١) تربية العقلة تربية جدلية :

(أ) مكانة العقل في فلسفة هيجل :

والعقل عند هيجل جدلي بالطبيعة [١٨] ، سواء انعكس ذلك على السلوك البشرى أم لم ينعكس ، ويمثل مكانة كبيرة محورية في فلسفة هيجل برمتها ، فالفلسفة عند هيجل هي المنطق [١٩] ، والعقل هو موضوع المنطق ، بل إن المنطق علم العقل الموضوعي وعلم العقل الذاتي معا كما سبقت الإشارة .

وللمنطق من حيث الصورة ثلاثة جوانب :

(أ) الجانب المجرد أو جانب الفهم [*] .

(ب) الجانب الجدلي أو السلبى للعقل .

(ج) الجانب النظري أو الإيجابى للعقل .

وهذه الجوانب الثلاثة لاتكون ثلاثة أقسام من المنطق ، ولكنها مراحل أو لحظات لكل فكرة منطقية أي لكل فكرة شاملة [١٩] ، ومن ثم يعتبر المنطق بحث في طبيعة العقل أو بحث في الفكر الخالص [٢٠] ، ومن الناحية الإبستمولوجية نجد أن العقل يمثل الضلع الثالث في المثلث الذي يشمل الوعي ، والوعي الذاتي والعقل باعتباره وحدة الضلعين الآخرين [٢١] ، والعالم يعيش على مسرح العقل ولايتركه في كل لحظة من لحظات وجوده ، ولايتعامل مباشرة مع الأشياء ، فما تعطيه الحواس ليس سوى وهم [٢٢] ، ويزيد هيجل من مكانة العقل إذ يؤكد أنه لايوجد في الكون مالايمكن معرفته ، سواء أكان اللامتناهي والمطلق أو الشيء في ذاته [٢٣] .

أما إذا أخذنا بمنظور القيم فهي تحتل مكانة كبيرة في فلسفة الروح عند هيجل يحتل العقل أيضاً مكانة البارز ، إذ يقيم هيجل الأخلاق على العقل ، أي على ماهو كلى ، لكن الكلى هنا ليس هو الكل الفارغ المجرد الخاص بالفهم لكنه

الكلى العيني الخاص بالفكرة الشاملة (٢٤) .

كما أنه في نظرته لتطور بنية المجتمع من الأسرة إلى المجتمع المدني إلى الدولة ، يرى أن منظمات ومؤسسات المجتمع المدني هي بالضرورة : العقل أو الروح وقد أصبح صلباً في العالم أي أنها الروح الموضوعية (٢٥) ، واستنباط تنظيم من التنظيمات إنما يعني إظهار ضرورته ، أي أن يبين أن هناك ضرورة منطقية ، ضرورة من ضرورات العقل تجعله يظهر في المكان الذي ظهر فيه ، وبالطريقة التي ظهر بها (٢٦) .

كما أن قيام الدولة نفسها استجابة لضرورة عقلية ... ولانكون قد جانبنا الصواب في القول بأن الإنسان في تطوره الاجتماعى عند هيجل إنما يخضع لتطور تفرضه هذه الضرورة العقلية المنطقية ، ومن ثم يظهر هنا دور الإنسان في بناء حريته ، فالحرية الفردية تكمن في الوعي بهذه الضرورة العقلية التي تحكم التاريخ ، وعلى أساسها أيضاً يتحدد دور الإرادة الإنسانية ، إذ يرى هيجل مثلاً أن الدولة فرد حقيقى ، فهي شخص أو كائن حى يميز نفسه ويتفرع بطريقة تجعل حياة الكلى تسرى في الأجزاء ، وذلك يعني أن الحياة الحقيقية للأجزاء وهم الأفراد إنما توجد في حياة الكل ، وهو الدولة وتتحد معها في هوية واحدة ، والدولة كلية بقدر ماتكون عقلية ، وهكذا لاتكون سوى العقل وقد تموضع Objectified أصبح خالداً عن طريق حذف الصفات العارضة والسمات الوقتية والتركيز على ماهو كلى فيه (٢٧) .

وإذا نظرنا إلى العقل في تصور هيجل للمجتمع نجد أنه قسم المجتمع إلى طبقات وفق حاجات الأفراد ، فالطبقة عنده هي هؤلاء الذين يكرسون أنفسهم لإنتاج الأشياء الضرورية لإشباع مجموعة من الحاجات ، هناك ثلاث طبقات رئيسية هي (٢٨) :

(١) طبقة الزراع أو الفلاحين ، وهذه الطبقة تقابل أول مرحلة من مراحل الفكرة وهي مرحلة المباشرة ، وهي الكلية التي توجد فيها الجزئية والاختلاف وجوداً ضمنياً ، لكنهما لم ينبثقا منها بعد ، ذلك لأن هذه الطبقة تعيش عيشة بسيطة وتتصل اتصالاً مباشراً بالطبيعة متقبلة ماتمنحه لها ، وهي تعيش بروح التعاون والثقة حيث لم يدخلها الفكر بعد : الذي هو لحظة الاختلاف .

(٢) طبقة التجار والصناع ، ويقل اعتماد هذه الطبقة على الطبيعة ، ويزداد اعتمادها على عملها الخاص ، وهي تستخدم الفهم في تحليل الحاجات وفي تشكيل مواردها من الطبيعة لكى تشبع احتياجاتهم ، وهي تلك الطبقة التي يظهر فيها مبدأ الفكر ، إنما تمثل لحظة الجزئية .

(٣) الطبقة الكلية ، وهي تنشد في عملها تحقيق المصالح الكلية للمجتمع والدولة ، وهي الطبقة الحاكمة التي تعتمد على مبدأ العقل .

ويكفي في النهاية أن نحدد مكانة العقل في فلسفة هيجل على ضوء عبارته الشهيرة «المعقول واقعي ، والواقعي معقول» (٢٩) .

(ب) موقف التربية من قضية العقل عند هيجل :

إذا قلنا ؛ إن العالم يسير وفق ضرورة منطقية عقلية جدلية ، فإن التربية لابد أن تسعى نحو إنماء العقل الذي يستطيع سلب الواقع ودفعه من أجل الإسراع بخطى هذه الضرورة حتى تصل إلى مراميها النهائية ، وهي وحدة العقل مرة أخرى مع العقل الكلى وأداة ذلك هي الدولة المتسلحة بالدين والفلسفة ، وقد صارت هي وأجزاؤها شيئاً واحداً .

والعقل القادر على سلب الواقع وتغييره هو العقل الجدلي ، الذي تتحرك فيه الأفكار بشكل جدلي ، ومن خلال عمليتى السلب والإيجاب يمكن للعقل أن ينمو ويصبح عقلاً جدلياً ، يمكن أن يحدد للفرد دوره في دفع عملية الضرورة إلى مبتغاها تماماً كما وضع ماركس وإنجلز أسس المادية التاريخية (٣٠) التي ترى في التاريخ نظاماً بدأ بالمجتمع المشاع ثم المجتمع العبودى فالمجتمع الإقطاعى فالمجتمع الرأسمالي ، وبناء على ذلك حددا الاتجاه الاجتماعى بعد ذلك نحو المجتمع الشيوعي ، كما ترى الماركسية أن هناك ركائز مادية كقوى الإنتاج وعلاقات الإنتاج (وليس المقولات الفكرية كما هو الحال عند هيجل) هي التي تفرض مسار الضرورة التاريخية ، بحيث يصبح الواقع بهذه الضرورة عاملاً أصيلاً في دفعها واختصار خطوات تكوين المجتمع الشيوعي فالحرية في الفكر الماركسي هي الوعي بالضرورة التاريخية والعمل على دفعها .

ومسرح الضرورة عند هيجل هو العقل ، العقل الجدلي كما سبقت الإشارة وينبه ماركيوز (٣١) هنا إلى أن هناك اختلافات أساسية بين تأكيد هيجل على العقل

كأداة معرفية وبين غيره من المفكرين المثاليين الذين سبقوه ، ويقول بأن الفلسفات المثالية في العصور السابقة كانت ترى قوة العقل في الثبات لا التغير ، وبالتالي تقف الفلسفات المثالية عبر التاريخ مع الإبقاء على النظام القائم في حين أن قوة السلب التي يتمتع بها العقل عند هيجل تجعله يدحض الثبات ويسعى نحو التغيير ، ويدلل على ذلك بأن كثيراً من الثورات قد ارتكزت في نضالها على قيم التغيير التي أعلنتها الفلسفة الألمانية . كما يؤكد على رأي هيجل القائل بأن الثورة الفرنسية أعلنت السلطان المطلق للعقل على الواقع (٣٢) .

ومن هنا نستطيع أن نستشعر الفرق بين المبادئ التربوية التي نادت بها الفلسفات المثالية السابقة ، والمبادئ التربوية التي يمكن استنباطها من فكر هيجل ، ويكمن ذلك في مفهوم الضرورة ، أو بمعنى أفضل في قوة السلب عند العقل .

وتقوم عملية إنماء العقل إنماء جدليا عن طريق مجموعة من المبادئ منها:

(١) تعليم الأبناء يعني غرس العقل الكلى في نفوسهم ببطء وبالتالي نطور الحرية التي يملكونها بالقوة لتصبح موجودة بالفعل (٣٣) .

(٢) يتعلم الطفل في أول دروسه كيف يفكر تفكير انعكاسياً ، فأحد هذه الدروس الأولى التي يتعلمها هي الربط بين الأسماء والصفات ، مما يضطره إلى أن ينتبه ويميز : فعليه أن يتذكر قاعدة عامة ويطبقها على حالة جزئية خاصة ، وهذه القاعدة العامة ليست سوى الكلى ، فالظاهر الحسى فردى وعابر أما ماهو دائم فيه ينكشف لنا عن طريق الفكر الانعكاسى ، والطبيعة تتبدى أمامنا في عدد لاحصر له من الظواهر والصور الفردية ، ونحن نشعر بالحاجة إلى إدخال الوحدة إلى هذا التنوع فنقارن بينها ، أي نحاول أن نعثر على الكلى في حالة فردية ، فالأفراد يظهرون ويختفون ، أما الأنواع فهي تبقى وتدون وتتكرر في هذه الأفراد جميعها ، ووجود هذه الأنواع لايراه إلا الفكر وحده ، ويندرج تحت هذا الاسم نفسه جميع القوانين التي تنظم أنه نقيض شيء آخر، وهذا الشيء الآخر الذي يعارضه الكلى هو المباشر المحض هو الخارجى الفردى الذي يعارض الكلية والداخلى والمتوسط ، ولايوجد الكلى وجوداً فعلياً أمام العين الخارجية على أنه كلى ، فالنوع بما هو نوع لاتدركه الحواس (٣٤)، إن الكلى لايرى ولايسمع لأن وجوده هو وجودا من أجل العقل فحسب (٣٥) .

(٣) منهج هيجل يقوم على استنباط المجرد أولاً ثم يستنبط الحالة العينية التي يجد فيها التجريد وحدة وجوده الحقيقي [٣٦] .

(٤) وهيجل مثله مثل الفلاسفة المثاليين الذين ترتكز فلسفاتهم على مبدأ العقل كأداة للمعرفة ، إذ ينظر إلى الطالب على أنه يعيش في مسرح الأفكار ،فالمثالي بطبيعة الحال موجه توجيهاً أساسياً نحو الأفكار ، فالمدرسة تجعل الطفل يعيش في عالم الأفكار ، وهو ماتوحى به كل محتويات المدرسة المادية بدءاً بالناقوس ثم القمطرات والسبورات والأغذية التي تقدم للطفل ، وهو أيضاً ماتوحى به الأنشطة التي يمارسها في المدرسة سواء أكانت أنشطة منظمة داخل الفصول والجماعات المدرسية المختلفة ، أم النشاط الحر الذي يؤديه خلال فترات الفسح والراحات التي يشملها اليوم المدرسى ، إن جوهر المدرسة هو النوعية الفكروية ، وتتركز وظيفتها كمعبر للأشياء الخاصة بالعقل ، إن المدرسة في إطار الفلسفة المثالية تحاول أن خلق بيئة العقل ، أنها تعطى الاهتمام الكبير للوسط الأساسى الذي يعمل العقل من خلاله ، هذا الوسط هو الرموز ليس فقط في مضمار اللغة ولكن في الرياضيات والفن أيضاً ، فمن خلال هذه الرموز يستطيع العقل الإنساني إنجاز مهامه [٣٧] .

(٥) إن التربية المثالية تبني خبراتها في إطار عقلي أو فكروى الطابع ، ويتضح ذلك في تلك الأفرع من المعرفة التي تهتم بنمو واكتشاف الأفكار بها ولأجلها، وربما يكون المثل المناسب لذلك هو مجال الأدب ، فالأدب يهتم بالحروف والرموز ، ومن خلالهما تنتقل المشاعر ويتم الاستبصار ، ونجد ذلك من خلال أعمال أعلام الأدب بدءاً بعالم اليونان إلى وقتنا الحاضر [٣٨] ، وذلك يؤكد أن الكلمات تظل دائماً مفاتيح الحق والحقيقة [٣٩] .

،والمعرفة عند هيجل تكون صحيحة إلى الحد الذي تشكل عنده نظاماً ، وكلما كان النظام أكثر شمولاً ، وكلما كانت الأفكار التي يتضمنها أكثر اتساقاً ، كانت الحقيقة التي قد يقال أنه يتضمنها بصورة أكثر غزارة ، ويعرف هذا المبدأ بصفة عامة باسم نظرية الترابط المنطقي للحقيقة ، وهي تقوم على أن المعرفة ليست مجزأة بل موحدة طالما أن الحقيقة التي تعكسها المعرفة هي ذاتها كل واحد ، ولاتصبح أية مادةجزئية من المعرفة ذات دلالة إلا إلى الحد

الذي ينظر عنده في مضمونها الكلى ، ولذا فإن جميع الأفكار والنظريات يجب أن تؤيد تبعاً لترابطها بنظام للمعرفة متطور باستمرار ومتحد [٤٠] .

والتساؤل الآن ما طبيعة ذلك العقل الجدلي القائم على السلب والإيجاب :

(١) أنه العقل الذي ينظر إلى الأشياء في تحولها إلى أفكار . بمعني أن يراها وقد تكشفت له إمكاناتها ليس في وجودها بالقوة فحسب وإنما بالفعل أيضاً ، إن طاقة السلب الكامنة في الأشياء هي التي تقوده إلى معرفة الكلى .

(٢) وهو الذي ينتقل إلى الجزئي عبر الكلى ، والكلى في العلاقات العامة ، والجزئي في الأنواع المتفردة أي ينتقل من المجرد إلى العيني .

(٣) وهو الذي يكشف عن الضرورة في الأشياء كما يكشف عن المباشرة من ناحية والتوسط من ناحية أخرى ، يرفض المباشرة وينتقل بالتوسط إلى العقل الكلى .

(٤) وهو الذي يرفض ماتنتجه الحواس ، ويرى معطياتها في سياق الضرورة .

(٥) وهو أيضاً العقل الذي ينتقل من العام إلى الخاص أي يقوم على القياس الذي يتجاوز المنطق الأرسطي ولايرفضه .

(٦) أنه العقل الذي يرى سلبه في الطبيعة ، ويرى إيجابيته في عودته إلى نفسه عبر التاريخ .

(٧) أنه العقل الذي يرى حريته في حركته ذاتها [٤١] .

(٨) وهو العقل الذي يجد في التاريخ ملاذه وصيرورته .

(٩) وهو الذي يرى في الكتب أكثر مما يراه في التفاعل مع الطبيعة الفجة.

وبلغة اليوم والأمس القريب نستطيع الحكم على هذا العقل بأنه العقل صاحب التفكير النقدي ، فإذا كان العقل الهيجلي تقويمياً على ضوء الضرورة المنطقية فالتفكير النقدي أيضاً نمط من النقد على ضوء معيار منطقى ، إذن عندما يعمل التفكير الناقد على ضوء معيار الضرورة المنطقية (التواصل الجدلي بين المقولات) كان تفكيراً هيجلياً من الدرجة الأولى .

وبذلك يكون على المدرسة أن تساهم في بناء التفكير النقدي لدى

الطلاب، وهذا بالطبع أفضل وسيلة لنقل العقل الإنساني إلى مستوى العقل الكلى عند هيجل.

«ويعرفه جود أنه التفكير الذي يقوم على أساس التقويم الدقيق للمقدمات وللبرهان والوصول إلى النتائج بمنتهي الحذر مع اعتبار كل العوامل ذات العلاقة بالموقف ، ويرى فؤاد أبوحطب أن التفكير الناقد عملية تقويمية يتمثل فيها الجانب الحاسم والختامي في عملية التفكير وهي بهذا خاتمة لعمليات الذاكرة والفهم والاستنتاج ، ويرى أينيس التفكير الناقد باعتباره تقويماً صحيحاً للعبارات والقضايا» [٤٢] .

ومن أهم مقومات التفكير الناقد القدرات التالية :

(١) الدقة في فحص الوقائع .

(٢) إدراك الحقائق الموضوعية .

(٣) إدراك إطار العلاقة الصحيح .

(٤) تقويم المناقشات .

(٥) الاستدلال [٤٣] .

وينتهي إينيس إلى «أن المعرفة والمعلومات من أهم الركائز التي تؤدي إلى تنمية مهارات التفكير مؤسسة على مقدار ما لدى الفرد من معلومات ومعرفة» [٤٤] .

ولعل في ذلك مادفع هيجل إلى أن يوصى بضرورة أن يظل الطالب منصتاً ومنصتاً فقط لفترة طويلة من عمره ، ثم يبدأ بعد هذه الفترة من الامتصاص – في الدخول في دائرة الحوار [٤٥] ، ولعل ذلك أيضاً يتفق مع الفلسفة المثالية في التربية التي ترى أن المعلم المثالي إذا ماطلب منه أن يقرر في نشاطه اللاصفي مع الطلاب عما إذا كان من الأفضل للطلاب أن يذهبوا إلى رحلة ما أم يقضون هذا الوقت في المكتبة فهو سيقرر مباشرة أن قضاء الوقت بين أرفف المكتبة أفضل وأنفع للطلاب ، فالعقل داخل المكتبة يتنسم عبير الرموز ويجد نفسه من خلالها [٤٦] .

ثانياً : دفع الضرورة

تنمية الوعي بالحرية المسئولة

(١) مكانة الحرية في الفكر الهيجلي :

تعرضت الدراسة فيما سبق للعقل ودوره في تشكيل الإطار الفكري عند هيجل والحقيقة أن الضرورة التاريخية تجل عقلي ، كما أنها في المقام الأول ضرورة منطقية تكشف عن وعي العقل بذاته ، ولذلك فإن تنمية العقل الجدلي الناقد هي في الحقيقة ركيزة هامة من ركائز تنمية وعي الطالب بالضرورة التاريخية ، والإنسان هنا يبحث عن حريته في مسار هذه الضرورة المنطقية ، إذن فحرية الإنسان رهينة بوعي العقل بمكانه من الضرورة التاريخية ، فالعقل كما يقول هيجل يسيطر على العالم وأن تاريخ العالم بالتالي يتمثل أمامنا بوصفه مساراً عقلياً (٤٧) ، وهذا الوعي يتم عن طريق التفكير حيث يقرر هيجل «أن العالم يخرج من المقولات المنطقية بالضرورة ، أو أنها العلة (وليس السبب)التي يتبعها العالم بوصفه معلولاً لها ، وليس في استطاعتنا أن نفعل ذلك إلا إذا قمنا باستنباط العالم استنباطاً منطقياً من المقولات (٤٨) ، كما يقرر هيجل أننا أحرار بقدر مانفكر (٤٩) وأن التاريخ هو التجلى الذاتي التدريجى للفكر في الزمان (٥٠) ، وهذا يجعلنا أمام قضية أساسية هي الحرية ، وهي قضية تحتل أيضاً مكانة هامة في نسق هيجل الفلسفي ، فالحرية هبة من هبات العقل ، وهي من ناحية أخرى جوهر ماهية الروح (٥١) ، كما ينظر هيجل إلى التاريخ باعتباره تقدم الوعي بالحرية (٥٢) .

وحول ارتباط الحرية بالمعرفة يشير هيجل إلى أن الحرية لاتظهر إلا وهي مرتبطة بمبدأ ظهور الشيء المعروف ، ففي الفعل المعرفي ندرك الشيء في ذاته ولذاته ، ويكمن الإثبات المضمر بأن الحقيقة هي الكشف التقدمى المستمر للفكر أمام نفسه في أساس كل الأنساق وكل المواقف العملية على السواء ، وانعكاس الفكر على نفسه هو مركب الحرية والضرورة (٥٣) ، فالتحليل الهيجلي يعتمد على الحرية أولاً ، أنه تحليل مبني على وضعه في نسق الوجود ويعتمد ثانياً على الضرورة ، لأن الحرية ذاتها لاتملك إطلاقاً رفض ذاتها أو التذكر لذاتها ، وبالتالي لانستطيع أن نخرج على الشروط الخاصة بموضوعيتها (٥٤) ، ويعرف هيجل الحرية بأنها عدم التحدد بواسطة الغير كما أنها ماصدق الضرورة (٥٥) .

والتساؤل الذي يفرض نفسه الآن كيف تتفق الحرية مع الضرورة التاريخية؟ وللإجابة عن هذا التساؤل نتساءل أيضاً عن مسار هذه الضرورة التاريخية المنطقية المعقولة ، أي إلى أين المسير ؟

هناك عدة صور لمسار التاريخ ، ومن زاوية الحرية ، نجد أن التاريخ كشف عن أنماط ثلاثة للحرية ، الحرية عند الحضارات الشرقية وفيها لم ينل الفرد حريته، ولم يملك حتى روحه ، والطاعة هي القانون الذي يتحكم في وجوده ، ويتحول كل شيء إلى اضطراب وفوضى حينما لم تتوفر الطاعة لفرد ذى سيطرة كاملة ، وتتركز كل الطلبات في يده ، وتوجد في آسيا والمهاد الجغرافية ذات الطفولة السياسية للنوع البشرى (٥٦) .

أما المرحلة الثانية فتتمثل في حضارات الإغريق والرومان التي تعد حقبة من حقب البلوغ والنضج العنصرى ، وتكشف الأنظمة السياسية اليونانية ذات الطابع الأرستقراطى ، وذات الطابع الديمقراطى نمو الفردية ، وزيادتها زيادة هائلة بحيث يستطيع بعض الناس الحصول على حريتهم الفردية ، وهو مالم يكن متيسراً في تلك العهود (٥٧) .

أما المرحلة الثالثة فهي مرحلة ماجرى في العالم الغربى الأوروبى ، إذ تمرد الفرد ضد الضغط الموضوعي والخارجي من قبل العموم على شخصه ، وصار يبحث عن مهرب له ينمى فيه عالماً خاصاً ذاتياً ينفرد به وحده كى يتحرك بداخله في حرية ، وأمكن التغلب على الصراع بين الظاهر والباطن ، وكذلك بين العموم والجزئي وتيسر الانتصار عليه وتنسيقه تنسيقاً منسجماً في دستور الجماعة التي ينزع فيها الفرد بحريته نحو الصالح العام ، ويجعل بنفس الحرية من إرادته وإرادة الفرد الذي له السلطة العليا شيئاً واحداً ، وذلك لأنه يرى ولى الأمر مأوى للسلطة والسيادة ، وأن الإرادة العامة تباشر نفسها أو تمارس حقيقتها ، ولاتمثل هذه المرحلة فترة ضعف وإنما مرحلة قوة ، إذ أنها تمثل عودة الفكرة إلى نفسها على المستوى الموضوعي والسياسي (٥٨) .

ومن رأي الكثيرين من نقاد الفلسفة ومؤرخيها أن هيجل لم يكن محظوظاً في تطبيق الجدل على مجرى التاريخ ، إذ ينتهي فيه إلى أن عالم الجرمان هو مركب الموضوع من العالم الشرقى والعالم الكلاسيكى ، وينتهي أيضاً إلى أن

برلين هي مركز الأرض (٥٩) .

وستكتفي الدراسة في هذا الجزء بتلك الصورة لتطور التاريخ وهي التي تنظر إليه من زاوية الحرية ، مع التأكيد بأن مادعى إليه هيجل في عرضه المنطقى للتاريخ يجعل من عالم الجرماني صورة مثلى لابد للفرد ، إذا أراد أن يكون حراً ، أن يسارع في تطوير مجتمعه بحيث يكون صورة مما وصل إليه الغربيون ، وهي قضية مازلنا نراها في دعاوى التغريب westernization التي تستمد قوتها من استمرار وجود النظام الرأسمالي في العالم .

(٢) موقف التربية من قضية الحرية عند هيجل :

إذا كان الإنسان حراً طالما أنه يفكر (٦٠) ، وإذا كانت الحرية هبة من هبات العقل فإن على التربية أن تعد الطالب لممارسة الحرية من خلال تنمية التفكير لديه من خلال إعمال العقل بطريقة مسئولة في علاقاته بالآخرين أو بالأشياء (فعالم المادة ليس في حقيقته سوى فكر (٦١)) ، ومايوحى به هؤلاء الآخرون ، وتلك الأشياء ، من إيحاءات ، تلك هي الحرية في جانبها الذاتي ، أما الحرية في إطار الروح الموضوعي فهي مرتبطة أساساً بزيادة وعي الطالب الضرورة التاريخية ، والبحث له عن دور في دفع هذه الضرورة ، وهذا يتضح من علاقة الفرد بالدولة من ناحية ، والأخلاق من ناحية أخرى . فالإنسان كما يقول هيجل ، شرير بطبيعته (٦٢) وتصبح مسئولية التربية في سلب الإنسان لهذا الجانب الشرير منه ، وتحويله إلى مواطن يدرك أبعاد حريته وحرية الآخرين ، وإرادته وإرادة الآخرين، فأساس الروح الحر هو أن تجعل الإرادة من نفسها موضوعاً لذاتها (٦٣) ، وهذا يساعد الإرادة على أن تدرك حدودها ، وتبحث عن ذلك الكلى الذي تتخذه موضوعاً لها أما من زاوية الأخلاق فإن هيجل يقيم الأخلاق على العقل ، أي على ماهو كلى ، واتفاق الإرادة مع فكرتها الشاملة هو الخير (٦٤) ، والإرادة حرة بمقدار ماتريد الكلي أو أنها حرة بمقدار ماتتفق أفعالها مع الحق والقانون الأخلاقى أو التشريعي ، لأن قانون الحق هو قانونها الخاص ، أنه كليتها الخاصة التي أخرجتها من ذاتها وإقامتها في العالم الموضوعي (٦٥) .

ومن زاوية أخرى فإنه إذا كان العالم الجرماني يمثل ثمرة من ثمار الضرورة التاريخية من منظور الحرية فإنه على التربية أن تستهدف هذا النموذج ،

وأن يعد الطالب من زاوية عنصرية للإعلاء من الجنس الجرماني ، وهذا بطبيعة الحال ما قاد الدولة الألمانية لبناء الدولة النازية العنصرية .

ثالثاً : دفع الضرورة

تنمية الإرادة المتوحدة مع الدولة :

(١) مكانة الدولة في فلسفة هيجل :

إذا كان العقل الكلى أو الله تموضع في صورتى الطبيعة والتاريخ البشرى فلابد للتاريخ البشرى من مسار يحقق عودة العقل مرة أخرى إلى نفسه ، وفي ذلك صورة أخرى لمسار التاريخ التي تتحقق وفقاً للضرورة المنطقية للمقولات ، حيث يتوج هذا المسار ببناء الدولة «فالدولة هي الفكرة الإلهية كما توجد على الأرض ومن ثم فإننا نجد فيها هدف التاريخ وموضعه في شكل أكثر تحدداً» (٦٦) ، وهي تنقل إلى الأفراد إرادة الله (٦٧) ، كما يؤكد هيجل أن «القيمة التي يملكها الكائن البشرى وكل مالديه من حقيقة روحية لايملكها إلا من خلال الدولة ، لأن حقيقته الروحية تنحصر في أن ماهية الإنسان الخاصة وهي العقل موجودة لديه موضوعياً ، وفي أن لها وجوداً موضوعياً مباشراً بالنسبة إليه ، وعلى هذا النحو يصبح الإنسان واعياً وعياً كاملاً ، وعلى هذا النحو وحده يشارك في الأخلاق الذاتية (*) ، كما يشارك في حياة اجتماعية وسياسية أخلاقية عادلة وذلك لأن فيها وحدة الإرادتين الكلية والذاتية ، والكلى إنما يوجد في الدولة في قوانينها وفي تنظيماتها الكلية والعقلية» (٦٨) ، والدولة هي الحياة الأخلاقية وهي متواجدة بالفعل أو هي الحياة الأخلاقية وقد تحققت (٦٩) .

يقودنا الحديث السابق إلى تحديد مسار النمو الاجتماعى الذي يقود في النهاية إلى تكوين الدولة ، فالفرد ذو إرادة ذاتية يحاول أن يموضعها في علاقاته الاجتماعية ، ولكنه فرد غير منعزل ، إذ تربطة علاقات اجتماعية مع أسرته لها طابعها الخاص ، والعلاقة يمكن أن توصف من خلال المقولة الجدلية الشهيرة «به وعلى الرغم منه» «فتعبير به» يعني أن الإرادة هنا تجد في تحددها وفقاً للعلاقات الأسرية تحقيقاً مشبعاً لها حيث يكون الإنسان ذو الطبيعة الاجتماعية غير منعزل ، فالفرد المنعزل اجتماعياً خرافة ، فهو يجد فيها مايكمل أوجه الضعف الكامنة فيه . فهو يحتاج إلى الكثير من الحاجات المادية التي لاتوفرها له سوى الأسرة من

ناحية أخرى تحد من انطلاق إرادته بوصفه «أنا» ، وانتماؤه للأسرة يعني التزاماً بالطاعة لأمور كثيرة تفرضها عليه وخصوصاً خلال سني الفرد الأولى . وخلال فترة المراهقة ، يشتد أوار الصراع بينه وبين أسرته ، كما يشتد أوار الصراع داخل نفسه ، ويخمد ذلك إلى درجة ملحوظة عندما يجتاز المراهق فترة المراهقة ويدخل في طور الشباب ، هذا من ناحية الفرد ، أما من ناحية الأسرة فتصدق أيضاً هذه المقولة «به وعلى الرغم منه» ، فتعبير «به» يتضح لدى الأسرة عندما ترى الأسرة في إنجاب الأطفال وثيقة تجعلها تحمل اسم الأسرة ، فالزوج والزوجة بمفردهما لايكونان أسرة ، فالأسرة تستمد شرعيتها الاجتماعية من خلال إنجاب الأطفال كما أن إنجاب الأطفال يحقق للأسرة إشباعاً ذاتياً ، يصد عنهما استنكار المجتمع لعدم الإنجاب ، ويشعرهما في الوقت نفسه بأهلية رجولة الرجل وأنوثة المرأة ، إنها قضية استمرار الجنس وقد أخذت أبعادها الاجتماعية ، أما تعبير «على الرغم منه» فيتحقق من خلال التناقض بين كل مايقدمه الطفل لأسرته من مكانة اجتماعية وبين محاولته الدءوبة لفرض إرادته على أسرته ، حتى يشتد أوار الصراع في مرحلة المراهقة حيث تزداد محاولات المراهق نحو الحصول على الكثير من الاستقلال التي قد ترفضها الأسرة . كما أن هناك فجوة بين الأجيال الصاعدة والأجيال القديمة وهي هوة لها أبعادها التي تخرج عن سيطرة كل من الأفراد والأسر . إلا أن الأسرة تظل وتبقى في وحدة رغم التناقضات الكامنة في تكوينها ، وتتضح هذه الوحدة عندما تغذى الأسر المختلفة المجتمع بالأفراد وهي عملية تتم بالطبع على الرغم منها ، وفي نفس الوقت نجد أن إرادات أفراد الأسر المختلفة تتحد في إرادة واحدة تسعى نحو تحقيقها أثناء التعامل مع مؤسسات وجماعات المجتمع خارجه (المجتمع المدني) (*) ، في الوقت الذي قد تتفق هذه الإرادة مع إرادات هذه المؤسسات والمجتمعات أو لاتتفق ، وهنا يظهر التناقض بين الإرادتين، إرادة الأسرة كوحدة مع إرادات المؤسسات والتنظيمات المجتمعية ، وتبدأ عمليات تقنين العلاقات داخل المجتمع المدني وبناء المؤسسات والتنظيمات المختلفة التي تحتل الدولة منها موقع القمة ، إذن ، فالدولة تمثل المركب الجدلي لكل من إرادات الأسر وإرادات مؤسسات المجتمع المدني ، وتصبح الدولة تعبيراً عن الوحدة مع الاختلاف داخل المجتمع .

إذن ، فنحن أمام الدولة باعتبارها مآل المسار الذي تحققه الضرورة

المنطقية في الانتقال من الأفراد إلى الدولة ، فيلاحظ هيجل «أن الشعوب التي تستوقف انتباهنا في تاريخ العالم هي التي كونت دولاً ، لأنه ينبغي أن يكون مفهوماً أن الدولة هي التحقق الفعلى للحرية أعني للغاية النهائية المطلقة ، وأن الدولة توجد ذاتها (٧٠) ، وهي «الحياة الأخلاقية متواجدة بالفعل أو الحياة الأخلاقية وقد تحققت ، ذلك لأن الدولة هي وحدة الإرادة الكلية الجوهرية مع إرادة الفرد(٧١)، وعندما تريد شيئاً عقلياً فإنها في الحال لاتكون الإرادة الفردية لكنها تكون عندئذ الإرادة الكلية (٧٢) ، بهذا المفهوم عن الدولة وضرورتها المنطقية والتاريخية نبحث عن دور الفرد في إطارها ، ومن الطبيعي أن يسعى الفرد نحو دفع هذا المسار إلى نهايته وهو قيام الدولة :

(١) طاعة الدولة ، لأنني حين أطيع الدولة ، لا أطيع سوى ذاتي الحقة وحدها ، فالدولة هي الحياة الحقيقية للأجزاء وهي الأفراد باعتبارها – أي الدولة – هي الكل كما أنها الفرد نفسه وقد تموضع ، وأصبح خالداً عن طريق حذف الصفات العارضة والسمات الوقتية والتركيز على ماهو كلي فيه ، والفرد ضمناً كلي لأن الكلية جوهره ، والدولة هي الكلي المتحقق بالفعل ، وبالتالي هي الفرد وقد تحقق بالفعل ، وعلى هذا النحو لاتكون الدولة سلطة أجنبية غريبة تفرض نفسها على الفرد من الخارج ، وتكبت حريته ، ولكن الدولة على العكس هي الفرد نفسه ، وفيها وحدها يحقق الفرد فرديته ، ولهذا السبب تجدها تمثل أسمى تجسيد للحرية (٧٣) ، كما أن وعي المواطن بوطنه وقوانين بلاده هو إدراك لعالم العقل ، أنها قوى غير مشروطة وهي قوى كلية يتعين عليه أن يخضع لها إرادته الفردية(٧٤) .

(٢) وكما أظهر هيجل ضرورة طاعة الدولة ، فإنه يظهر أيضاً أن طاعة الأسرة واجبة على الطفل ، فمعرفة الطالب وإرادته تصبحان عقليتين حين يعرف إرادة والديه ويرضخ لهما (٧٥) ، فيجب النظر إلى الأسرة على أنها كائن واحد لايكون أعضاؤها شخصيات مستقلة مادامو لم ينفصلوا وينتشروا في العالم ليؤسسوا عن طريق الزواج أسراً جديدة (٧٦) .

(٣) أن يساهم الفرد بدور في عمل التنظيمات الاجتماعية باعتبار أنها عمل من أعمال الإرادة حين تتجلى في العالم فتشكل مادته الخام (٧٧) ، وماهيتها هي

الكلي [٧٨] ، وهي أيضاً منتجات الحرية وتتمتع بضرورتها المنطقية باعتبارها ضرورة من ضرورات العقل تجعل كلا منها يظهر في المكان الذي ظهر فيه وبالطريقة التي ظهر بها [٧٩] .

(٢) موقف التربية من قضية الدولة عند هيجل :

مما سبق يتضح أن هناك ثلاثة أهداف تربوية ضرورية يتطلبها مسار الضرورة التاريخية في طريقه نحو بناء الدولة :

(١) وعي الطالب بدوره في تحقيق الضرورة المنطقية عن طريق الدولة ، ووعيه أيضاً بأن ذاته إنما تتحقق من خلال دعم فاعلية بنية الدولة .

(٢) وعي الطالب بدوره في قيام التنظيمات الاجتماعية المختلفة باعتبارها شروطاً لتحقيق حريته وفيها التوسط لبناء الدولة .

(٣) طاعة الأسرة والخضوع لإرادتها باعتبارها خطوة في بناء الدولة أيضاً ، وفي الخضوع لها تحقيق لحريته المنطقية ، وقدر ما أعطى هيجل للأسرة من أهمية في تحقيق الضرورة التاريخية فإنه يرى أنها – أي الأسرة ◦ تتفكك مع مرور الزمن نظراً لاستقلال أبنائها عنها حتى تصبح في النهاية علاقة بين زوج وزوجة وقد أصبحوا في مرحلة أخرى فيكونان أكثر ذوباناً في المجتمع المدني ، ونجاحها في هذه المرحلة يتوقف على مدى تعلم فرديها بحيث يكونان أكثر وعياً بها ، تتضح أهمية تعليم الكبار من زاويتين ، تعليم أفراد الأسرة في تعاملهم مع المجتمع المدني ، وكذلك تعليم الآباء ، بحيث يصبحون على وعي بالمرحلة التي يمرون بها .

رابعاً : دفع الضرورة

تنمية الوعي الديني والفلسفي :

الفن والدين والفلسفة يمثلون عناصر مجال الروح المطلق ، وهي مركب الروح الذاتي والروح الموضوعي [٨٠] ، لذا فهم يقودوننا إلى نهاية المطاف في سلسلة هيجل مقولاته بمقولة الوجود فإذا كانت الروح المطلق علة الوجود ، فإن الوجود بالتالي علة الروح المطلق [٨١] ، وهذا المنطق يجعل من السلسلة الدائرية عند هيجل نظاماً مفتوحاً وليس مغلقاً ، فالروح هنا وصلت إلى مرحلة الكهولة

ولكن الكهولة هذه لاتمثل كهولة الإنسان التي تنحدر به إلى الموت (كما هو الحال عند ابن خلدون مثلاً) ، وإنما الكهولة هنا هي مرحلة النضج التي يعود بها العقل إلى ذاته ، وقد أصبح في قمة الوعي بما هو ذاتي وماهو موضوعي (٨٢) .

وعندما نعالج الدين والفلسفة والفن في إطار تاريخي من عناصر الضرورة التاريخية فهو أمر يعكس أن «التاريخ في فلسفة هيجل مجال رحب لاستعراض معظم جزئيات هذه الفلسفة ، وليس أدل على ذلك من ارتباط فكرة التاريخ نفسها بالجدل وبالمنطق وبالفكر الموضوعي وبالأفكار الاجتماعية والأخلاقية وبالطبيعية وبالأحداث فيكاد يؤدي الكلام عن فلسفة التاريخ عند هيجل إلى إثارة معظم عناصر فلسفته (٨٣) .

وتناول التاريخ من زاوية الدين والفلسفة والفن (الروح الطلق) يقودنا إلى عدة أمور منها أن هيجل مسيحي الديانة ، فقد انتزع من المسيحية مقولة أن المطلق يمكن أن يصير موضوعاً نسبياً ، وبني عليها كل إطاره الفلسفي كاملاً ، فالدين المسيحي يتميز في جوهره «بأنه دين عضوى تكويني ، وهذه حقيقة تميزه وتطبعه بطابع خاص يتضح أثره على فكر أتباعه بوعي منهم أم بغير وعي ، أي أن المسيحيين يؤمنون بدينهم على نفس هذه الوتيرة ، فتشكل عقيدتهم بالطابع التكويني العضوى المميز للدين المسيحي وبقى هذا العنصر الفكري طابعاً مميزاً للمسيحية في كافة أطوارها» (٨٤) .

«وأحست المسيحية بأن تاريخها هو تاريخ تطور المفهوم الإلهي ذاته وكأنما يتمثل ماضى العقيدة الموسوية والمسيحية وهما تسعيان شيئاً فشيئاً مرحلة بعد مرحلة للتحقق من كينونة الله ، فكأن مجموع الأحداث المتطورة هي نفسها تمثل الله بصورة من الصور أو كأن الوقائع ذاتها بما فيها من نقص وقصور مراحل من تكوين التكامل الإلهي وتجارب في طريق الشمول» (٨٥) .

ثم أن تصور الله في المسيحية كأنه هو نفسه الله وهو نفسه المسيح وهو نفسه الروح القدس ، يجعل الفكر المسيحي ذاته مستعداً لقبول التناقض ، غير أن إدراك التناقض بهذه الصورة العقلية لايستوفيه الدين المسيحي إلا إذا ارتبط بموضوع التكامل العضوي التكويني المتطور ، ففي هذه الحالة يجد العقل نفسه خاضعاً لتعارض الجزئي مع الكلي وتناقض كل من التصور والواقع دون أن يجد في

التعارض أو التناقض إنكاراً أو منافاة للحقيقة (٨٦) .

لذلك لم ير هيجل في التناقض أي نوع من أنواع اللاعقلية ، وحاول هيجل أن ينشيء نظرية في العقل البشرى بناء على هذا المنهج (٨٧) .

كما أن هيجل يعتبر الجدل هابطاً إذا كان يمثل غضب الله إزاء العالم الذي خلقه في حالة استلابه فيه ، ولايرفع غضب الله إلا الجدل الصاعد الذي تتطلع فيه الإنسانية والمجتمع والتاريخ نحو الله وتسمو نحوه وتفنى في أبديته الحية، (٨٨) .

ويرى هيجل أن فكرة العقل الذي يحكم العالم إنما مأخوذة من النظرية العامةالتي تشير إلى أن أحداث العالم لاتترك نهباً للمصادفات والعلل الخارجية العرضية وإنما هناك حكمة إلهية أو تدبير إلهي أو عناية إلهية توجه العالم ، وبالتالي فإن كل مايحدث في العالم يحدث طبقاً لخطة إلهية (٨٩) .

ونلتمس في تفكير هيجل أنه كان يضع التاريخ كموضوع وكمعني أيضاً ، والله في نظره هو الوجود اللانهائي وهو المطلق وهو الحقيقة الكاملة ، الله هو كل ماكان وهو مايفض ذاته التي تم الطبيعة الموزعة المنتشرة في المكان والمدينة في الزمان التاريخي ، وإذا كانت الطبيعة في امتدادها المكاني هي الله ، فالتاريخ في تطوره الزمني هو الله ، وليس وراء الطبيعة والتاريخ شيء ، والطبيعة تعجز جذرياً عن تحقيق الفكرة بينما التاريخ هو مايصبح الله به الله (٩٠) .

ورغم أن هيجل قد أشار إلى الإسلام باعتباره روح التنوير في العالم الشرقى إلا أنه اعتبر أن المسيحية هي قمة النمو الديني عند الإنسان ، فيها يصل الروح إلى مرحلة النضج والقوة الكاملة ، وهو يرى قوة الدين في بعده السياسي حيث يرى الدولة باعتبارها الفكرة الإلهية كما توجد على الأرض ، ومن ثم نجد فيها هدف التاريخ وموضوعه في شكل أكثر تحدداً .

وإذا كان ذلك هو هدف التاريخ من منظور ديني فإنه يصدع بالديانة المسيحية في ارتباطها بالدولة هدفاً لابد أن يعيه كل الناس وليس الفلاسفة فحسب أو رجال الدين ، فالفلسفة (باعتبارها وعياً) ليست خاصة بالفلاسفة فحسب (٩١).

إلا أن ذلك يقودنا إلى قضية الفلسفة نفسها باعتبارها الوسيلة التي نعى بها العالم في مساره الكلى ، وهو أمر يميز التاريخ الفلسفي عن التاريخ التقليدى القائم

على عرض الوثائق والتحقق منها أو حتى تسجيل الأحداث المعاشة بالفعل من قبل المؤرخ .

ومن أهداف الفلسفة يرى هيجل أنها تسعى لإدراك المضمون الجوهرى أو الوجه الواقعي للفكرة الإلهية وإلى تبرير الواقع الحقيقى للأشياء ، لأن العقل إما هو فهم العقل الإلهي كما أن العقل الإلهي ليس تجريداً فحسب ، وإنما هو مبدأ عام حى قادر على تحقيق نفسه ، هذا العقل في أعظم صورة عينية هو الله والله يحكم العالم(٩٢) .

وإذا مانظرنا إلى الدولة من هذا المنظور الفلسفي ، فإن ارتباطها بالفلسفة يعني ارتباطها بالعقل وارتباطها بالكلى ، ومن ثم تزداد مكانتها ومكانة طاعتها في النسق الهيجلي ، وعليه نكون قد أضفنا إلى طاعة الدولة تأكيداً جديداً ، وبذلك يتأكد التصنيف الطبقي عند هيجل عندما يجعل الطبقة الحاكمة هي الطبقة التي تقوم على الكلى ، وكأن هيجل بذلك يؤكد على دور الفلسفة في إدارة أمور الدولة كما فعل أفلاطون من قبله .

ومن ثم تصبح المواطنة من خلال طاعة الدولة هدفاً دينياً أصيلاً في فلسفة هيجل وهدفاً تربوياً أصيلاً من الأهداف التربوية التي يجب أن تستهدفها التربية بمنظورها الهيجلي .

ويضاف إلى ذلك تأكيد دور كل من الدين والفلسفة في بناء المنهج التعليمى الذي يسبح معه الطالب في مسرح العقل والوعي الإنساني ، على أن يكون الدين هو الدين المسيحي الذي يجعل من الله لحظة جدلية ذات بناء عضوى تكويني ، والفلسفة بالتأكيد هي الفلسفة المثالية التي ترى في العقل بدايتها وملاذها الأخير .

الهوامش والمصادر

(١٤) هيجل : العقل في التاريخ ، ترجمة وتعليق وتقديم : إمام عبدالفتاح إمام (بيروت : دار التنوير للطباعة والنشر ، ط٣ ، ١٩٨٣م) ص١٤٦ .

(١٥) المرجع السابق .

(١٦) هيجل : المنطق وفلسفة الطبيعة ، مرجع سابق ، ص٧٣ .

(١٧) فؤاد زكريا : أراء نقدية في مشكلات الفكر والثقافة (القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٥م) ، ص٣٤٢ .

(١٨) هيجل : المنطق وفلسفة الطبيعة ، مرجع سابق ، ص٩٤ .

(١٩) المرجع السابق ، ص١٣١ .

* من المهم هنا التمييز بين الفهم والعقل باعتبارهما عمليتان فكريتان ، الفهم يدرك عالماً من الكيانات المتناهية التي يحكمها مبدأ الهوية والتضاد ، فكل في هوية مع ذاته يضاد الأشياء الأخرى ، ولايصبح أبداً شيئاً غير ذاته ، وعمليات الفهم تقسم العالم إلى أقطاب لاحصر لها ، ويستخدم هيجل تعبير الفكر المنعزل للدلالة على الطريقة التي يكون بها الفهم تصوراته المستقطبة ويربط بينها ، على أن الانعزال والقضاء ليسا هما الوضع النهائي ، فمن الواجب أن يظل العالم نظاماً معقداً من المتفرقات الثابتة ، ولابد للعقل أن يدرك الوحدة الكاملة من وراء الأضداد ويحققها ، إذ أن مهمته هي التوفيق بين الأضداد وإدراجها تحت وحدة حقيقية ....

إن القوة الدافعة للعقل المتميز عن الفهم هي الحاجة إلى استعادة الكلية (هربرت ماركيوز ، العقل والثورة ، هيجل ونشأة النظرية الاجتماعية ، ترجمة : فؤاد زكريا ، القاهرة ، الهيئة العامة للكتاب ، ١٩٧٩م ، ص ص٦٠ ، ٦١ .

(٢٠) إمام عبدالفتاح إمام ، مرجع سابق ، ص٢٦ .

(٢١) ستيس : فلسفة هيجل ، المجلد الثاني ، فلسفة الروح ، ترجمة : إمام عبدالفتاح إمام (بيروت : دار التنوير للطباعة والنشر ، ط٣ ، ١٩٨٣م) ، ص٤٥ .

(٢٢) عبدالفتاح الديدي : فلسفة هيجل مرجع سابق ، ص٢٧ .

(٢٣) هيجل : المنطق وفلسفة الطبيعة ، المرجع السابق ، ص٥٩ .

(٢٤) ستيس : فلسفة الروح ، مرجع سابق ، ص٦٥ .

(٢٥) المرجع السابق ، ص٦١ .

(٢٦) المرجع السابق ، ص٦٤ .

(٢٧) المرجع السابق ، ص١١٠ .

(٢٨) هيجل : موسوعة العلوم الفلسفية ، مرجع سابق ، ص٥٥ .

(٢٩) ـــ : فلسفة الروح ، مرجع سابق ، ص١٠٣ .

(٣٠) لوفيفر : المنطق الجدلي ، مرجع سابق ، ص٦٥ .

(٣١) هربرت ماركيوز ، مرجع سابق ، ص١٨ .

(٣٢) المرجع السابق ، ص٢٨ .

(٣٣) ستيس : فلسفة الروح ، مرجع سابق ، ص ص٩٧-٩٨ .

* الانعكاس عند هيجل يعني التأمل أي التفكير في شيء لمحاولة معرفته في طبيعته العقلية لا في جانبه المباشر ، أي على أنه متوسط أو على أنه الانعكاس المشتق من وجوده الحقيقي ، ومن هذا أيضاً ارتبط الانعكاس بالتوسط والتأمل النظري والبعد عن المباشرة ، (هيجل : موسوعة العلوم الفلسفية ، مرجع سابق ، مقدمة المترجم ، ص٤٨) .

(٣٤) هيجل : المرجع السابق ، ص٩٤ .

(٣٥) المرجع السابق .

(٣٦) ستيس : فلسفة الروح ، مرجع سابق ، ص٦٩ .

(37) Morris vanclers, Philosophy and Aunian school (Boston, Hanghton Mifflin company, 1976), p. 78.

(38) IBID p. 81.

(39) IBID p. 171.

(٤٠) محمد منير مرسى : أصول التربية الثقافية والفلسفية (القاهرة : عالم الكتب للنشر ، ط٢ ، ١٩٨٥م) ، ص٢٢٢ .

* يقول هيجل (الموسوعة ، مرجع سابق ، ص٩٥) : لابد من سلب الصورة التي تظهر عليها الأشياء أمام الوعي لأول مرة ، فهي تبدو جزئية فردية وعابرة ومتغيرة لكننا لكى نعرفها لابد أن نحولها إلى أفكار ، والفكرة بطبيعتها كلية ودائمة وجوهرية ، وهذا التحول في شكل الظواهر عملية أساسية للمعرفة يقوم بها الفكر (المترجم) .

(٤١) هيجل : المرجع السابق ، ص٦٩ .

(٤٢) محمود أبوزيد إبراهيم : تأثير المنطق الرياضى على تنمية التفكير الناقد في المرحلة الثانوية ، دراسة غير منشورة ، رسالة دكتوراة كلية التربية ، جامعة الإسكندرية ، ١٩٨١م ، ص ص٨٣-٨٤ .

(٤٣) إبراهيم وجيه : التعلم : أسسه ونظرياته وتطبيقاته ، (القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٢م) ، ص٣ في : زينب عبدالعليم بدوى : دراسة العلاقة بين القدرة على التفكير الناقد وسمات الشخصية لدى طلال كلية التربية ، رسالة ماجستير ، الإسماعيلية كلية التربية ، جامعة قناة السويس ، ١٩٨٦م .

(٤٤) زينب عبدالعليم بدوى : المرجع السابق ، ص٢٣ .

(٤٥) عبدالفتاح الديدي : هيجل ، سلسلة نوابغ الفكر الغربى ، ٢٠ (القاهرة : دار المعارف ، ١٩٦٩م) ، ص١١ .

(٤٦) ......

(٤٧) هيجل : العقل في التاريخ ، مرجع سابق ، ص٧٨ .

(٤٨) ستيس : المنطق وفلسفة الطبيعة ، مرجع سابق ، ص٧٤ .

(٤٩) هيجل : موسوعة العلوم الفلسفية ، مرجع سابق ، ص٩٦ .

(٥٠) المرجع السابق ، ص١٤٠ .

(٥١) هيجل : العقل في التاريخ ، مرجع سابق ، ص٨٦ .

(٥٢) المرجع السابق ، ص٨٨ .

(٥٣) عبدالفتاح الديدي : هيجل ، مرجع سابق ، ص٦٢ .

(٥٤) المرجع السابق ، ص٦٣ .

(٥٥) المرجع السابق ، ص٦٧ .

(٥٦) عبدالفتاح الديدي : هيجل ، مرجع سابق ، ص٦٢ .

(٥٧) المرجع السابق .

(٥٨) المرجع السابق ، ص٣١ .

(٥٩) المرجع السابق ، ص٢٩ .

(٦٠) هيجل : موسوعة العلوم الفلسفية ، مرجع سابق ، ص٩٦ .

(٦١) ستيس : المنطق وفلسفة الطبيعة ، مرجع سابق ، ص١٣٥ .

(٦٢) هيجل : موسوعة العلوم الفلسفية ، ص ص١١٢-١١٣ .

(٦٣) ستيس : فلسفة الروح ، ص٥٧ .

(٦٤) المرجع السابق ، ص ٨٩ .

(٦٥) المرجع السابق ، ص٦٧ .

(٦٦) هيجل ، العقل في التاريخ : مرجع سابق ، ص١١١ .

* في الحرية والمسئولية انظر :

Roubiczek, Paul; **Ethical Values in the age of science** (Cambridge University Press, 1969), P. 657.

(٦٧) سعد مرسي أحمد : **تطور الفكر التربوي** (القاهرة : علم الكتب ، ط٣ ، ١٩٧٥م) ، ص٣٧٣ .

(٦٨) هيجل : العقل في التاريخ ، مرجع سابق ، ص١١١ .

(٦٩) المرجع السابق ، ص١١٠ .

(٧٠) المرجع السابق ، ص١١١ .

(٧١) المرجع السابق ، ص١١٠ .

(٧٢) ستيس : فلسفة الروح ، مرجع سابق ، ص٩٠ .

(٧٣) المرجع السابق ، ص١١٠ .

(٧٤) هيجل : موسوعة العلوم الفلسفية ، مرجع سابق ، ص٢٢٤ .

(٧٥) هيجل : المرجع السابق .

(٧٦) ستيس : فلسفة الروح ، مرجع سابق ، ص٩٦ .

(٧٧) المرجع السابق ، ص٦٢ .

(٧٨) المرجع السابق ، ص٦٣ .

(٧٩) المرجع السابق ، ص٦٤ .

(٨٠) عبدالفتاح الديدي : هيجل ، مرجع سابق ، ص٩٨ .

(٨١) ستيس : المنطق وفلسفة الطبيعة ، ص١٢٣ .

(٨٢) هيجل : العقل في التاريخ ، مرجع سابق ، ص١٩٤ .

(٨٣) عبدالفتاح الديدي : هيجل ، مرجع سابق ، ص١١٨ .

(٨٤) المرجع السابق ، ص١٩ .

(٨٥) المرجع السابق ، ص٣٠ .

(٨٦) المرجع السابق ، ص٢٠ .

(٨٧) المرجع السابق ، ص٢٣ .

(٨٨) المرجع السابق ، ص٥٥ .

(٨٩) هيجل : العقل في التاريخ ، مرجع سابق ، ص١٦ (المترجم) .

(٩٠) عبدالفتاح الديدي : فلسفة هيجل ، مرجع سابق ، ص٤٥ .

(٩١) هيجل : العقل في التاريخ ، مرجع سابق ، ص١٠٨ .

(٩٢) ـــ : المرجع السابق ، ص ص١٠٧-١٠٨ .

مناقشة نقدية

رابعاً : مناقشة نقدية :

لايستطيع أحد أن ينكر الدور الكبير الذي أداه هيجل للفلسفة بشكل علم وللفلسفة المثالية على وجه الخصوص ، فقد كانت فلسفة هيجل ركيزة للعديد من الفلسفات المادية كالوجودية والماركسية ، كما يعتبر هيجل قائل الكلمة الأخيرة في الفلسفة المثالية ، وستظل فلسفته الشمولية إن صح التعبير باباً مغلقاً لظهور فلسفة مثالية أخرى لها قوة نسقه الفلسفي ، وهو أمر ليس بمستغرب لأنه القائل بأن فلسفته أو أن العقل يستطيع أن يحيط علماً بكل شيء وليس هناك أمر يستعصى على معرفة العقل ، وحاول من خلال مقولاته المترابطة منطقياً أن يلمس بفلسفته كل ما أسعفه العقل أن يلمسه ، من الوجود عامة إلى الطبيعة إلى حياتنا الاجتماعية .

إلا أننا أيضاً لانستطيع أن ننكر أن لفلسفة هيجل ركائزها المختلفة التي استثمرت فلسفياً واجتماعياً على مدى واسع ، ففي الوقت الذي كانت فيه الفلسفة الألمانية نظرية للثورة كما هو الحال في الثورة الفرنسية ، فإن النظم الدكتاتورية التي قامت من بعده ، وجدت في فلسفته معيناً لاينضب .

وفي مصر أراد رفعت المحجوب رئيس مجلس الشعب عندما كان أميناً عاماً للاتحاد الاشتراكي - قبل إلغائه - أن يقدم نظرية للنظام المصرى (بعد وفاة الزعيم جمال عبدالناصر مباشراً) تتفق والاتجاه الجديد الذى يمثله نظام السادات ، فلم يجد أمامه سوى الهيجلية حتى تكون الرافد الفكري للتجربة المصرية وهو بذلك.

(١) يبعد عن التيار الماركسي الذي خلط البعض بينه وبين التجربة الناصرية .

(٢) دعم الاتجاه الديني الذي رأي البعض أنه غاب خلال التجربة الناصرية نظراً للصراع الذي تم بين جماعة الإخوان المسلمين ونظام الحكم وقتئذ .

(٣) محاولة للهروب من تعبير الاشتراكية الذي كان يثير حساسية خاصة لدى أنور السادات .

(٤) إشباع الاتجاهات النازية لدى أنور السادات .

إلا أن هذه المحاولة لم تأخذ فرصتها في الحوار على مستوى المثقفين ، فقد كانت أيدى السادات الحركية أكثر طولاً من محاولة المحجوب النظرية ، فغيرت الواقع بصورة لم يعد معها للحوار مبرر .

وخلال فترة الستينات دار حوار كبير بين مجلة الكاتب (ذات الاتجاهات القومية) مع مجلة الطليعة (ذات الاتجاه الماركسي) ، وقد قامت أفكار مجلة الكاتب على أسس هيجلية .

ولم يكتمل الحوار أيضاً لقيام حرب يونيو ١٩٦٧م ، وتعديل الواقع مرة أخرى بطريقة أوقفته . وبالفعل يحتاج هيجل أن يناقش في مصر بصورة أكبر ، ليس للأخذ بفلسفته ، وإنما من أجل بناء نظرية تستوعب مفهوم الجدل - كحقيقة موضوعية - كما تستوعب العناصر الرئيسية التي تحكم التاريخ المصرى .

(١) الجدل المكتمل أبرز ماقدمه هيجل :

استطاع هيجل أن يقدم الجدل المثالي في صورة محكمة ومكتملة ، وهو لايفصل بين الفلسفة وتاريخ الفلسفة ، وتعتبر فلسفته قد استوعبت الفلسفات السابقة ماديتها ومثاليتها ، وبالفعل استوعب هيجل المظاهر الجدلية في الفلسفة السابقة منذ بارمنيدس وهيراقليطس وزينون حتى اسبينوزا وكانط قبله مباشرة ، وبتقديم هيجل لهذا الجدل يعتبر قد أحدث نقلة كبيرة للغاية في الفكر الإنساني لاتقل في أهميتها عما قدمه علماء الفيزياء الحديثة فكل منهم يعبر عن مرحلة جديدة من النضج البشري الفكري ، فالعملية الخطية والعملية الشبكية لم تستطعا أن تقدما تفسيرات كافية لحركة الكون المادية والاجتماعية وهي إن نجحت في مجال العلوم الطبيعية إلا أنها في العلوم الاجتماعية قد فشلت تماماً ، كما أن النظرة الدائرية للحركة سواء الطبيعية أم الاجتماعية لاتستوعب إمكانات هذين العنصرين ، وأصبحت الحركة الحلزونية تعبيراً صادقاً عن مدى التطور الذي حظيت به الحركة سواء أكانت طبيعية أم اجتماعية .

المهم في هذا الشأن هو أن نظرية هيجل قد أغلقت الباب تماماً أمام كل من نادى بالثبات من قبله ، ولم تترك الفرصة لظهور هذا الاتجاه من بعده ، ومن خلال الإيمان بالتغير وضع العالم يده على عبر التاريخ ، وآمال المستقبل .

إن روح التغيير التي تضمنتها فلسفة هيجل اعتبرت قوة سيطرة على فكر العالم فقدمت له الكثير ، والقوة الكامنة في هذه الروح تظهر في مفهوم السلب الذي قدمه هيجل باعتباره القوة الكامنة وراء التاريخ البشرى .

واستجابة لمعطيات العصر وفي إطار الجدل الهيجلي نظرت التربية إلى الطفل أولاً باعتباره كائناً متغيراً من ناحية وثانياً باعتباره لحظة ذات إمكانات كبيرة علينا أن نكشفها من خلال التربية ، وثالثاً اعتبار التربية التي تقوم على سلب اللحظة التي يمر بها الطفل هي التربية القائمة على السلب ، وأبرز نظامين تربويين يقومان على قوة السلب هذه هما النظام الوجودي في التربية والنظام الماركسي ، والنظام الماركسي هو الذي يجسد على مستوى الواقع هذا النوع من التربية .

(٢) الله لحظة جدلية :

عندما أخذ هيجل من المسيحية فكرة النمط التكويني العضوى وفكرة السلب، اعتبر أن الله لحظة جدلية قابلة للتغير ، بمعني أن صانع الجدل لابد أن يكون لحظة جدلية ، لدرجة أنه اعتبر أن الله يمر بلحظة الموت [٩٢] ، وهذه فكرة لايمكن قبولها ، فالصانع حداداً كان أم نجاراً أم صانع ساعات ليس بالضرورة أن يتوحد مع مايصنعه نعم أن روحه فيها ، أي في المنتج نفحة من نفس الصانع وهي التي تدل عليه ، ولكن ليس بالضرورة أن يتوحد مع ماينتجه فيصبح له مالها وعليه ماعليها ، وهذا يقودنا إلى بناء مفترق طرق مع هذه الفلسفة وإلى مناقشة أكثر اتساعاً حول قضية المكان الذي نحتله بين كل من الفلسفات المثالية والمادية ، فإذا بدأنا من مسلمة مفادها أن خالق الجدل ليس لحظة جدلية نستطيع بناء على ذلك أن نجمع بين وجود الخالق وثباته ، وبين جدلية الكون وحركته الدائبة دون تناقض ، سواء في عنصره المادي (الطبيعة) أم عنصره الاجتماعى .

والفكر الإسلامى يمكن أن يقبل ذلك إذا ماطرح هذا الموضوع للدراسة والتحقق ، ولفتاً للأنظار حول هذه القضية يمكننا أن نفكر في بعض الآيات الموجهة لذلك ، ومنها على سبيل المثال لا الحصر :

- «ولولا دفع الله الناس بعضهم ببعض لفسدت الأرض» .

- ولولا دفع الله الناس بعضهم ببعض لهدمت صوامع وبيع وجوامع يذكر فيها

اسم الله» .

- «كانتا رتقا ففتقناها» ***

- «إن الله فالق الحب والنوى يخرج الحى من الميت ومخرج الميت من الحى ذلكم الله فأني تؤفكون» .

ومن نتائج ذلك أيضاً قبول فكرة التناقض سواء في الطبيعة أو في الحياة الاجتماعية ، دون أن يخل ذلك بركائز الإسلام ، ومن ثم تظهر كوامن الظواهر بنوعيها ، وإمكاناتها الخلاقة في بناء مستقبلها أو تلك هي القيمة الحقيقية للفهم الجدلي للكون .

ومن نتائج التفكير الجدلي في الخلق فكرة انتفاء العدم ، وهي فكرة تقلب الكثير من الآراء السائدة رأساً على عقب ، وتقف بصلابة ضد الدعاوى المختلفة فيما يتعلق بقضية الخلق والوجود والعدم ، حيث بحث كما بحث هيجل من قبل عن علة للكون وليس سبباً له (٩٥) ، وبذلك فإننا نتجاوز الفكر المادي دون الوقوع في تجاوزات هيجل المثالية ، ودون استبدال المسيحية بالإسلام ، عندئذ لايقف تصنيف الفلسفة إلى مادية ومثالية فقط على أرض صلبة ، وإنما تظهر الفلسفة الواقعية كرافد ثالث يستحق الاهتمام ، ومع الجدلية يصبح الجدل الواقعي منهجاً جديداً إلى جانب كل من الجدل المثالي والجدل المادي ، دون أن يكون خلطة غير مستساغة من هذا أو ذاك ، وإنما له أصالته التي تقيمه في مواجهة الجدليين الآخرين .

ودون الاستطراد لنتائج هذه المسلمة بصورة متسعة الأطراف ، فذلك له مكانه في بحوث كثيرة ومتنوعة ، يمكن أن تعود هذه الفكرة على التربية في مجتمعاتنا بصورة كبيرة ففهم التناقضات داخل العملية التعليمية يتيح بالفعل أن تجرى هذه التربية وفق غايات كبرى لاتتعامل مع جوامد وإنما تتعامل مع حركة اجتماعية تقود شعباً بأكمله نحو هذه الغايات ، وهو التناقض الرئيس الذي يقع بين الإنسان والطبيعة منذ أن انفصل الإنسان عنها وكون له وعياً مستقلاً (٩٦) ، ومنذ أن صاغ هذا الوعي تاريخ الإنسان ككائن متميز ، عندئذ يصبح على التربية أن تتداول هذا الوعي بين الأجيال وتؤكد على تواصله بينهما ، ويمثل هذا الوعي المعرفة بنوعيها الطبيعية والإنسانية في إطار من التغير لا الثبات .

(٣) هيجل فيلسوف الدولة البروسية والتربية الشمولية :

إذا كان هيجل قد اتخذ فلسفة عنصرية من الزاوية الدينية ، فإنه أيضاً عنصرى من الناحية السياسية برمتها ، فعلى الرغم من أن هيجل عرف الإسلام وعلى الأقل عرف تاريخ الإسلام إذ اقتبس منه في كتابه عن الجمال (٩٧) ، إلا أنه وضع المسيحية في قمة الضرورة التاريخية وربطها بالدولة ، وكان له أن يفعل ذلك نظراً للتشتت الذي وقعت فيه الدولة البروسية في حربها مع نابليون ، إذ كان لابد من وجود الفكر الذي يعطى للدولة قوتها التي تستطيع بها أن تجمع شتات الأمة البروسية (٩٨) ، واعتبر هيجل أن في الدول تجسيداً للفرد ، وإن حريته لاتتحقق إلا من خلال طاعتها ، وأعطى الدولة من ناحية أخرى بعداً عرقياً جديداً وهو رفعه من شأن الجنس الجرماني باعتباره أيضاً ثمرة من ثمار الضرورة التاريخية ، كل ذلك يقودنا إلى نظام التربية الذي يجمع بين الدولة والفرد في وحدة واحدة ألا وهو نظام التربية الشمولى ، فالدولة تخطط لحياة الفرد بحيث تصل إلى علاقات الحياة اليومية التي يمارسها وعلاقات الوجه للوجه .

وفكرة شمولية التربية ليست من الأنظمة الرديئة ، إذ أن الدول اليوم لاتستطيع أن تسير أمورها من خلال وحدة الأمة إلا بإدخال الكثير من أشكال الضبط الاجتماعى ، والكاتب من أولئك الذي يؤمنون بأن التربية غير الشمولية لم تمارس حتى في أعرق الدول الرأسمالية ، فالفكر الذي يسيطر على الدولة يفرض قيام التربية الشمولية وإن اختلفت في وسائلها ، فالولايات المتحدة ليست مستعدة – رغم إعطاء المحليات سلطات تربوية عديدة – أن تضحى بسيطرة الإيديولوجيا الرأسمالية ، وسيادة الفكر الرأسمالي تنعكس على مستوى الفعل بطرق شتى ، وما الليبرالية إلا مظهراً من مظاهر سلب الرأسمالية لنفسها في صورة قوى متعددة فرضت نفسها على النظام الرأسمالي وبالتالي لاتحسب الليبرالية للرأسمالية ، وإنما تحسب باعتبارها سلباً لها وقوة من قوى تخلخلها وتحللها (٩٩) ، إذن فالشمولية شمولية فكرة بالدرجة الأولى وشمولية الأساليب التي تحقق هذه الفكرة مهما اختلف شكلها ، وما أحوجنا في مصر اليوم إلى الفكرة التي يمكن من خلالها تحقيق التربية الشمولية – دون عنصرية – تحقيقاً لوحدة الأمة ، ودفعا لتطورها دون تبديد لقواها المتعددة .

لقد وصل هيجل في رجعيته إلى الدرجة التي اعتبر فيها أن الملك هو ذلك الحاكم الملهم هو الإنقاذ التاريخي للشعوب ، كما اعتبر أن هذا الملك يحكم من الله بحيث تتجسد فيه الدولة ، وأن هذا الإلهام لايتم باستشارة الشعوب فنظام التصويت نظام غير صالح ، كما اعتبر أن النظم الليبرالية نظم ناقصة ولم ينس هيجل في حياته التحريض ضد معارضيه وإعلان ولائه للملك والدعوة لأن يكون نظام الملكية نظاماً وراثياً (١٠٠) ، ومن الغريب أنه في الوقت الذي فشل فيه أفلاطون في تطبيق أفكاره عن الجمهورية الفاضلة فإن نظام هيجل السياسي هذا ، قد رأي تحقيقه بعد فترة طويلة من مماته في أعرق الدول الإسلامية وهي المملكة العربية السعودية ، فالملكية بالوراثة ولاتوجد أنظمة شعبية تعبر عن آراء الجماهير ، وبالتالي لايشارك المحكوم الحاكم في الحكم ولو بمجرد الرأي ، ويقوم نظام تعليمى شمولى بالدرجة الأولى ، وهناك من دول الخليج العربي من يطبق نفس النظام إلى درجة أن نظام المحاماة نفسه نظام مرفوض ، ويقوم القاضى بدراسة الموقف وإصدار حكمه دون الحاجة إلى هذا النظام .

(٤) الأهداف التفصيلية للتربية في المجتمع الهيجلي :

مما سبق يمكن أن نقرر بأن أهداف التربية في المجتمع الهيجلي بشكل تفصيلي تتركز في تداول الوعي الإنسان نحو الأهداف المجتمعية التالية :

(أ) أهداف إيكولوجية :

أن نعقل الطبيعة بشكل جدلي ، سلباً لها ، وإيجاباً من خلال الوحدة بين الطبيعة والروح المطلق ، وتعقل الطبيعة هو تعقل حركة المادة في المكان والزمان من خلال التعامل مع الكليات .

(ب) أهداف اقتصادية :

- تحقيق الإنتاج الجماعي .
- سلب الملكية الفردية من خلال الملكية الجماعية .
- الإدارة الاقتصادية للدولة .
- التوزيع الجماعي .

- تنظيم الأنانية في الحياة الاقتصادية .

(ج) أهداف قرابية :

- سلب الأسرة من خلال المجتمع المدني .
- الوحدة بين الأسرة والمجتمع المدني من خلال الدولة .
- الزواج باعتباره ضرورة مجتمعية .
- رفض الطلاق .
- رفض تعدد الزوجات .

(د) أهداف صحية :

وعي الإنسان بالجدل بين الهدم الحيوي والبناء الحيوي ، وبأنه يمثل الوحدة أو المؤتلف بينهما .

(هـ) أهداف سياسية :

- توحد الإنسان مع الله من خلال الدولة .
- تحقيق الكل في الواحد والواحد في الكل من خلال نظام الملكية .
- تحقيق حرية الإنسان من خلال وعيه بالضرورة الذي يقوده إلى طاعة الدولة.
- استخدام القوة الفزيقية في رفض الجريمة التي تمثل سلباً للتعاقد في إطار الملكية ..
- خلقية المطابقة للقانون .
- تكوين الدولة ذات اللحظة التاريخية التي يباح لها السيطرة على الدول الأخرى.
- تحقيق الانتصار النهائي في التاريخ من خلال الدولة الجرمانية .
- تحقيق المحبة من خلال الدولة .

(و) أهداف بداجوجية :

- تحرير الإنسان من نفسه من خلال سلب الأنانية والحيوانية الموجودة في الإنسان الفرد .
- المشاركة في التاريخ الإنساني .
- الوعي بالضرورة ودفع التاريخ في اتجاهها .
- التوحد مع الله من خلال الوعي .
- تنمية العقل الإنساني باعتباره الأداة الصحيحة للإدراك الإنساني واعتبار أن كليات الفكر هي التي تقود إلى معرفة الواقع .

(ز) أهداف عقدية :

- ممارسة الفلسفة باعتبارها أرقى أدوات الإنسان في وعيه بالوجود .
- تحقيق الإنسان لما يجده في نفسه من مثل أعلى للجمال من خلال الفن.
- تحقيق الإنسان لما يجده في نفسه من مثل أعلى للحقيقة من خلال الدين.

(جـ) أهداف ثقافية :

- فهم جدلية التراث والوعي به ، دعما للتوحد مع الله من خلال الدولة .
- التأكيد على مغزى التراث من خلال الفن (عمارة ، نحت ، تصوير ، موسيقى) .
- سلب اغتراب الإنسان من خلال وعيه بالتراث .

الفصل الرابع

التربية بين وجود الإنسان وماهيته

«فليكن هذا الوطن مكان سعادتنا أجمعين نبنيه بالفكر والحرية والمصنع»

رفاعة الطهطاوى

التربية بين وجود الإنسان وماهيته (١)

التربية والسؤال الفلسفي :

يصف الروائي الفرنسي أندريه جيد شخصيتنا الثقافية في رسالة خطها إلى «طه حسين» بقوله : «من الخصائص الجوهرية في العالم المسلم أن يحمل – وهو الإنسان الروح – من الأجوبة أكثر مما يثير من الأسئلة» والتحدي الذي يثيره الموقف الفلسفي فينا أن يعلمنا فن السؤال ، ولعلنا بحاجة إلى الفلسفة في هذا العصر أكثر من أي عصر مضى ، ولن يكون الإبداع في الفلسفة إلا للعقول المستنيرة بالعلم ، وهذا سر ندرة الفلاسفة اليوم .

ونتذكر تعريف كانط للفلسفة بأنها «أن أبحث ما أستطيع أن أعرفه ومايجب على أن أفعله» فحدد بذلك مكان العقل الذي يستطيع أن يبدع ويهب الإرادة الإنسانية مجالها ومسئوليتها .

وتعمل الفلسفة دوماً في دائرة الممكن الذي يبدو أحياناً على صورةالمستحيل، ومن هنا سوف تظل للفلسفة أهميتها لأن حركتيها الرئيسيتين : التأمل والبحث والتنظير أولاً ، والاحتكاك بالجماهير وتغييرهم ثانياً ، يكتسبان أهمية متزايدة في عالم التخلف والقهر والظلم والعنف والفوضى الذي يحياه البشر في نهايات الألفية الثانية .

ولعل هدف الاستنارة وكشف الوعي ثم التغيير هو ماكان يعنيه فيلسوف كسقراط بقوله «أرسلتني العناية الإلهية للشعب الأثينى بالأفكار كلما أخلد للنعاس فيسرع الخطى نحو التقدم» . ويشير الفيلسوف «ميرلوبونتى» إلى هذه المهمة بتعبير آخر بقوله : «لكي يكون الإنسان إنساناً فيجب أن يكون قليلاً ، وأقل قليلاً ، من الإنسان» .

---

(١) أ. د. محسن خضر أستاذ أصول التربية المساعد ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

ويشير مفكرنا العربي «زكى نجيب محمود» إلى أن المهمة الأولى للفكر الفلسفي هي إيجاد الوحدة التي توحد ماكان متفرقاً متناثراً في الظاهر : الموجودات الطبيعية والمعرفة الإنسانية ليراها الإنسان في واحد متصل الأجزاء ، من بناء منظوم أو نسق واحد ، وبغير هذه الوحدة النسقية لأجزاء المعرفة لن تتقدم الرؤية الواضحة عند الإنسان ، والمهمة السابقة قريبة من تعريف «سبنسر» للفلسفة بأنها «المعرفة التامة التوحيد» حيث يمكننا أن نفهم الفلسفة على أنها الممارسة النقدية للأفكار والمفاهيم والتصورات العامة .

إن الفلسفة هي التربية بعينها :

ولقد سبق أفلاطون قديماً إلى هذه الحقيقة حيث رأي الكتابة وحدها لاتجدي، وأن السبيل إلى تغيير المجتمع هو تربية الشباب ، وهو مانراه في «الجمهورية» حيث تناقش سبل تعلم الصغار والشباب وفقاً لنظام مرسوم يبدأ بتعليم اللغة والأدب في الطفولة ، فالموسيقى والرياضة البدنية للشباب حتى إذا بلغوا الثلاثين شرعوا في تعلم الفلسفة وهي الطريقة المختلفة لتأهيل حكام المدينة .

ولاغرابة - كما يذهب فؤاد الأهواني - أن تكون الفلسفة هي التربية وإذا فصلت الفلسفة عن التربية ، وانعزلت منها ، ولم تصبغها النفوس وتتقبلها وتتطبع بها لظلت الفلسفة حبراً على ورق وألفاظاً جوفاء .

يحدد «عبدالفتاح تركي» الصيغ المختلفة المحتملة من دراستنا لفلسفة التربية فيما يلي :

* هل نربي لقولبة الأفراد في بوتقة واحدة منصهرة لتشكيل الجماعة ، أم نربي من أجل تنمية ذاتية متفردة ؟

* هل نربي لنكفي الإنسان مشقة البحث عن تنمية ذاتية بنفسه ، أم نربيه لينمى ذاته في بحث عنها ؟

* هل نربي النشء لنربطهم بماضيهم ربطاً متعسفاً ملتوياً ، أم نربيه ليتقدم زحفه المقدس صوب المستقبل ؟

* هل نربي الإنسان لنجعل منه عقلاً مختزناً بكم هائل من المعلومات والمعارف، أم نسعى لتشكيل عقله وتحويله وتدريبه على التفكير المبدع والخلاق والتحليل

والاستنتاج والمجاوزة ؟

* هل نسعى من وراء جهدنا التربوي أن ننمي لدى أبنائنا جوانب بعينها على حساب جوانب الشخصية الأخرى أم نسعى إلى تحقيق النمو المتوازن لشخصيته ؟

تشجع ، وفكر بنفسك
عندما يكون الناس في حفل يقول كل منهم رأيه دون أن يكون في ذلك أي تعد على السلامة ولكن إذا أجبر راع وقح كل الناس ، ذوى الأذواق الجيدة ، على استحسان مايرونه قبيحاً سيصفر الجميع ويتعارك الفريقان بالبطاطس على الرؤوس . أنهم طغاة الروح ، هم جزء من شرور العالم ولن نتمتع بالسعادة إلا إذا أتيح لكل فرد أن يقول مايشاء .
فولتير

أهداف التربية ودور المعلم :

لكل مجتمع مثله الأعلى فيما يقدمه من تربية لأبنائه ، وتعمل التربية على تحقيق هذا المثل الأعلى الذي يقدمه المجتمع لنفسه . ويرتبط ذلك المسعى بمسألة القيم والإعداد الخلقي للإنسان ، ومن هنا لاتملك التربية إلا أن تكون عملية مستقبلية تنطلق من الواقع - وتحمل معها ميراث الماضي - عزيزي القارئ ؛ التربية إذن موضوعها وهدفها هو «الإنسان» وهو مايعطي عملنا في قاعات المحاضرات بالجامعة ، وعمل مئات الألوف من المعلمين في فصولنا ، يعطيها عمقها ، وشرفها ومقصدها .

إن المعلم الذي يقف في الفصل ليشرح لتلاميذه درساً في النحو أو نصاً شعرياً ، أو نظرية في الهندسة ، أو معادلة في الكيمياء ، أو ظاهرة في الضوء ، أو حدثاً تاريخياً ، أو نصاً أجنبياً ، يتصل ويتصلون جميعاً - بهذا الخط الواصل بين غايات التربية العليا والسامية وبين هدف ضيق أو محدود نرتجيه من حصة بعينها وعدم وضوح العلة من هذه المستويات يصيب عمل المعلم بالإرباك . وبشكل مبسط نحن لدينا مستويات ثلاثة للأهداف :

(١) أهداف كبيرة أو عامة تقع في مستوى السياسة التعليمية والمفاهيم الفلسفية .

(٢) أهداف وسطى تقع في مستوى التخطيط الدراسى المرحلى والبرامج التعليمية (أهداف سنة دراسية بعينها أو مرحلة تعليمية محددة) .

(٣) أهداف صغرى جزئية عاجلة تقع داخل الفصل الدراسي في حصة واحدة أو عدة حصص .

إن فهم المعلم للعلاقة بين الدرس المحدد الذي يشرحه ، وبين غايات المجتمع البعيد ومثله العليا من شأنه أن يمده بالفهم العميق لعمله ، ويخلق ذلك التعاطف بينه وبين تلاميذه ويزوده بالبوصلة التي تعينه على تحديد خطواته وتنظيم عمله .

إذن تتكامل هذه الحلقات بالنسبة لعمل المعلم : فهناك السياسة التربوية التي تتغذى بالفلسفة التربوية ، والتي تحدد الغايات والمقاصد والأهداف الكبرى للتربية في مجتمع معين ، وانطلاقاً من قيمه وتراثه ونظرته إلى الكون والإنسان ومفهومه للتقدم ورؤيته المستقبلية ، وهنالك الاستراتيجية التربوية التي ترسم على مدى طويل نسبياً مسيرة التربية ومجراها العلمي انطلاقاً من السياسة التربوية ، وتضمن بتقنياتها ووسائلها تحقيق السياسة التربوية وتحقيق أهدافها ، وهنالك الخطة التربوية التي تترجم السياسة التربوية والاستراتيجية التربوية إلى خطوات عملية خلال مرحلة متوسطة المدى غالباً، وتحيل بذلك الغايات والمقاصد والأهداف إلى مرام كمية وكيفية ، وترسم في خاتمة المطاف صورة تفصيلية لمسيرة النظام التربوي خلال سنوات معينة . وتماسك هذه الحلقات وتشابكها هو الذي يعطي لكل واحد منها معناها، وإلا أصبحت مسيرة التربية مفككة وفي

ويمكن أن نفهم العلاقة بين هذه المستويات كما يلي :

(١) آمال كبرى وتطلعات مثالية للمستقبل يضعها ←——— (١) غايات عامة تربوية Aims المجتمع (إقامة مجتمع عال) .

(٢) تطلعات على مستوى وسيط توجه العمل ←——— (٢) مقاصد Goals التربوي (الاهتمام بالعلم والتقنية) .

(٣) أهـــداف مشـخـصـة مـحــددة توجه مسـيرة العمل ــــــ› (٣) أغراض Objectives التربوي (تعميم التعليم الإلزامي مثلاً) .

(٤) مستوى كمي وكيفي يترجم داخل الفصل ــــــ› (٤) مرامي Targets .

(٥) مستوى التنفيذ ــــــ› (٥) برامج وخطط ومشروعات Projects .

حالة فقدان لتناغمها . ويمكننا للتبسيط أن نصيغ المستويات السابقة في مستويات أكثر عمومية :

أولاً : غايات تربوية عليا للمجتمع حيال التربية .

ثانياً : أهداف عامة ذات مضمون تربوي حيال مرحلة ما .

ثالثاً : أهداف تعين على اختيار الوسائل والمناهج لكل مرحلة .

رابعاً : أهداف إجرائية تعني بتعديل سلوك الطلاب داخل حجرة الدراسة .

وثمة اتفاق على أن غايات التربية ، وأهدافها الفلسفية لاتأتي من فراغ ، ولاهي وليـدة التـفكيـر النظري الخـالص ، وإنما تنبـثق من واقع الحـيـاة الاجتماعية والبنية الثقافية . والصلة بين فلسفة التربية التي تعني بوضع الغايات والأهداف التربوية والسياسية التي يقررها المجتمع انطلاقاً من الواقع الاجتماعي القائم ومن نظرته الخاصة إلى الأمور ، صلة ينبغي أن تكون متداخلة ومتكاملة ، ولاينبغي الفصل بين مستوياتها ، ويرى البعض أن فلسفة التربية عبارة عن خميرة تمزج التربية والعالم والتاريخ ، وأنها أيضاً تلك الإرادة الحازمة ، إرادة تجعل فلسفة التربية تتحمل دوراً نقدياً تحليلياً ، ودوراً تنسيقياً توحيدياً ، ودوراً توجيهياً ، وهي تعني النظرة النقدية التحليلية الشاملة إلى الواقع التربوي في علاقته بالمكان والزمان ، وبالتاريخ والجغرافيا والمجتمع ، وهي حركة نحو المستقبل أساساً وتتمثل أهداف التربية وغاياتها - كما ألمحنا - في الإجابة عن سؤال : «لماذا نربي ؟» وهي إجابة تتفاوت بتفاوت المجتمعات والأزمنة ويعمل فيلسوف التربية على ترجمة هذا السؤال البسيط إلى مجموعة من التساؤلات التي تلزم عنه ومحاولة إيجاد الإجابات الممكنة .

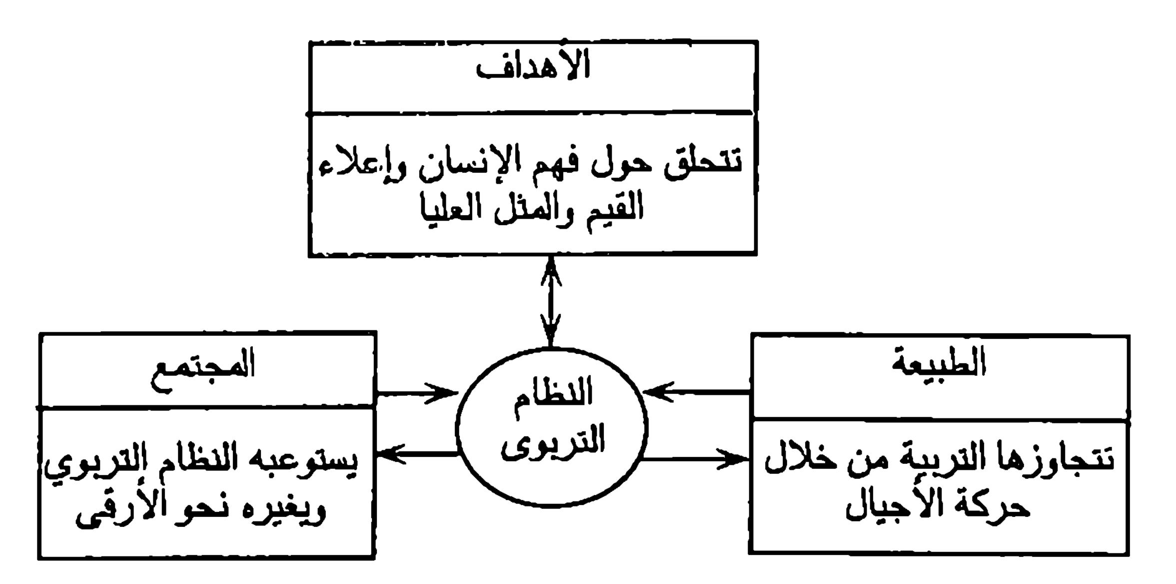
صديقى القارئ ؛ وأنت تقرأ هذه الكلمات ، لاشك في أن لديك تصوراً ما حول عملك ومستقبلك ومسارك ، ومن أين أتيت وإلى أين تتجه وهذا التصور سيزداد ، ويكبر ويتشابك بعد نزولك إلى ساحة الحياة العملية ، وإلى ضجيجها وصخبها داخل الفصول حيث تصبح مسئولاً أمامنا وأمام الآباء وأمام هذا الوطن عن الأمانة الثقيلة التي في عنقك : فلذات الأكباد من الصغار . وكما يصف كارل مانهايم هذه الحقيقة بقوله :

«المعلم يجلب إلى حجرة الدراسة آراءه عبر عمله وتحيزاته ومخاوفه ونقائصه وطموحاته وإنسانيته ومحبته وهي جميعها التي تمنح الفلسفة التربوية ، ومن ورائها الفلسفة الاجتماعية ، والسياسة التربوية مبرراتها الواقعية ، كما توفر لها الشمول والتكامل وينبغي أن تكون الفلسفة التربوية مساندة للسياسة التربوية ، وأن تكون لحمتها وسداها» .

وكل معلم يحمل داخله ، وفي شخصيته فلسفة للحياة ، ولدوره ، وللغاية من عمله ، ومن منهجه . فسل نفسك دوماً – صديقى – من أنت ؟ وماذا تريد من هذه الحياة ؟ وماذا تعني لك المهنة ؟

إذن تنشغل فلسفة التربية بطرح تساؤلات حول معنى التربية ، وماغاية الإنسان ؟ وما أهداف التربية ؟ ، وما القوى الكامنة التي عليه اقتحامها ؟ ، ومكونات هذا المشروع التربوي ؟

هنا تتصل الأهداف عن قرب بوقائع التربية ، مبتعدة عن المثالية أو الغائية ، كما هي مبتعدة عن التصورات الفلسفية النظرية بشعاراتها الطوباوية، أنها تترادف مع المبادئ الحاكمة على صعيد التنظيم المؤسسي والممارسات الفعلية في حقل التربية والذين يصوغون هذه المبادئ المعبرة عن سياسات التعليم هم العلماء والمربون والمفكرون ، ويمكننا تأمل مكونات المشروع التربوي الموجه بالأهداف كما في الشكل التالي :



إن موضوع فلسفة التربية هو الإنسان وهو غاية التربية نفسها والإجابة عن كل تساؤل تربوي يخضع في النهاية لفلسفتنا في الحياة ، فكل نظام له هدف ، ويتعلق هدف التربية بهدف الجماعة الإنسانية ويشغل الفلاسفة ومفكرو التربية بصياغة تصوراتهم عن غايات الحياة وأهداف التعليم والمنهج هو المجال الذي يظهر به ارتباط التربية بالفلسفة ، ولاتندهش إذا كان الموضوع الرئيسى لتفكير وعمل أغلب الفلاسفة الكبار في التاريخ ، حتى أن ديوي يذهب إلى القول «إن الفلسفة هي نظرية عامة في التربية» .

ويعبر أرسطو عن حيرته إزاء تعدد الأهداف فيقول : «لايعرف الإنسان إذا ماكان يلزم تعليم الشباب ما سوف يستخدمونه بالفعل في الحياة أم تعليمهم مايؤدي بهم إلى الفضيلة أم تعليمهم أشياء محدودة لأن كل من هذه الأهداف له أنصاره ومؤيدوه» .

نقد واقع أهداف التربية العربية :

ثمة افتراض يقول بأن النظم التربوية العربية قد أسهمت في تعميق أزمة المجتمع العربي سواء في تفسير الأزمة أو في إمكان الخروج منها وتجاوزها ، فالنظم التربوية العربية أسهمت في إنتاج الأزمة لأنها هجينة وغير متلائمة مع الحاجات والتطلعات الحقيقية للشعوب العربية ، وضرورة إصلاحها حتى تصبح أداة مساهمة في تقدم هذه الشعوب وكما يلاحظ «محمد نبيل نوفل» حول ندرة الفكر التربوي الأصيل النابع من أوضاعنا والمعبر عن ظروفنا واعتمادنا – في

الأغلب – على نقل الفكر التربوي الغربي ومحاولة غرسه في الأرض العربية بلا نقد حقيقي وهو مايشاركه فيه المفكر «حسن حنفي» بقوله .. «إن المفكرين لدينا قد تحولوا إلى وكلاء حضاريين ممثلين لمذاهب غربية في معظمها ...» .

والفلسفة التربوية – في رأينا – هي رافعة التغيير الحقيقية والساعية إلى التغير ، والواعية بمكاناتها وتعاصرها .

ومن هنا ضرورة الفلسفة لفهم الواقع التربوي وإصلاحه ، ومن هنا أيضاً تأتي ضرورة البحث عن الغايات الكبرى وأهداف التربية قبل البحث في شكلها أو محتواها أو طرائقها ، البحث عن فلسفة للتربية توجه العمل التربوي نحو بناء الإنسان المنشود : الإنسان المتحرر ، المبدع ، الخلاق ، المتمتع بكرامته والمحقق لإنسانيته ، وهذه الفلسفة التربوية تنظم العمل التربوي وتتخلل ثناياه وتضفي عليه الانسجام في كل متكامل .

وللأسف فإن مدرستنا العربية عاجزة عن تحقيق تطلعاتنا الكبرى فلاتخلق المدرسة العربية عنصراً اجتماعياً متكيفاً مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي الذي يعيش فيه ، وإنما تخلق إنساناً لامنتمياً ، مغترباً ومعادياً للمجتمع ، وكما يلاحظ برهان غليون «فإن الدراسة التي يتلقاها التلميذ في المدرسة ماهي إلا عملية غسيل مخ يصبح بعدها غير أهل للتقدم في محيطه الاجتماعي ، في حين أن المدرسة ، بقدر ما ، معزولة ومنفصلة عن المشاكل الاجتماعية والواقع الاقتصادي ...» .

ويلاحظ محمود قمبر في تحليله لأهداف التربية في الوثائق التعليمية الرسمية لعدة أقطار عربية المآخذ التالية :

(١) حداثة ظهور أهداف التربية العربية .

(٢) أنها نتاج نشاط حكومي رسمي .

(٣) تباين أطوال الأهداف (تصل إلى ٣٣ هدفاً في حالة المملكة العربية السعودية وتقل إلى خمسة أهداف في حالة دولة الإمارات العربية) .

(٤) ترتيب المجال الحيوي (تبدأ بالوطن وتمر بالقومي وتنتهي بالإنسان) .

(٥) تكرار بعض الأهداف وغياب بعضها الآخر .

(٦) وجود بعض الأهداف الخارجة عن نطاق وقدرة التربية على تحقيقها .

(٧) تداخل مستويات الأهداف .

(٨) وجود أهداف متناقضة .

(٩) غلبة الشعارات والعبارات الخطابية غير الواقعية .

كما يسجل على أهدافنا التربوية أنها معطلة وغير فعالة بسبب غياب فلسفة قومية عربية موحدة ، وهيمنة السياسات الاحتكارية والتابعة ، ونقص الفكر الموجه لصياغة الأهداف .

مجمل القول أن أهداف التربية في مجتمعنا العربي بحاجة إلى تحديد لمصادرها وتنظيم لأولوياتها ، ومن ثم مراجعة للأنظمة التربوية السائدة في الآونة الحاضرة .. وحتى نتبين الطريق نحو تحديد أهداف التربية العربية ننتقل الآن إلى فحص أهداف التربية في سياق مجتمعي تاريخي .

التطور التاريخي للأهداف :

ما أهم الاتجاهات الرئيسة البارزة بالنسبة لأهداف التربية ، وغاياتها في الفلسفات المختلفة ؟ .

يظهر اتجاهان رئيسان في تاريخ الفكر التربوي ، حول تصور الإنسان ، وتصور تربيته ، وغاياتها ، وأهدافها .

الاتجاه الأول : هو تربية الماهية ، والاتجاه الثانى : تربية الوجود : تبدأ تربية الماهية أو التربية المثالية من تصور : مبدأ ، فكرة ، مثال ، دين ، قوة ، في حين تبدأ تربية الوجود أو التربية الواقعية من الحياة ، والواقع الحى المتحقق .

وفي حين تنتسب الأولى إلى أفلاطون ، وتوما الأكويني في المسيحية ، ومروراً بالإسلام ، ووصولاً إلى الفلاسفة المثاليين في العصر الحديث وخاصة كانط ، وهيجل .

أما الفلسفة الثانية فتعود - نسبياً - إلى أرسطو ، وتمتد إلى روسو وبستالوتزى ، وفرويد ، وداروين وسبنسر ، وكيركجارد ، وسارتر ، ونيتشه ، وديوي .

ويرى «عبدالرحمن بدوى» : أن الماهية هي : مجموع الصفات التي تجعل الشيء هو هو ، بحيث لو رفضنا صفة منها لم يعد الشيء هو نفس الشيء (أي جواب سؤال : ماهو ؟) ، ونميز بين أنواع من الماهيات :

(أ) نميز ماهيات الأنواع (الإنسان) عن ماهيات الأفراد (محمد ، منى) .

(ب) ونميز ماهو مجرد (الإنسانية) عن ماهية ماهو عينى (إنسان ما) .

(ج) ونميز الماهية (سقراط) عن سبب الماهية (والد سقراط) .

وبينما تتسم تربية الماهية بأنها مثالية ، عالية التجريد ، سكونية ، تفرض على التربية غايات مسبقة أهمها : تكوين العقل والإنسان العاقل ، فإن تربية الوجود ، قريبة من التجربة المعاشة ، حركية ، ولاتفرض على التربية غايات مسبقة .

وبينما خلط أرسطو بين الوجود ، والماهية ، واعتبرهما واحداً ، فإن الفلاسفة المسلمين ميزوا تمييزاً دقيقاً بين الوجود ، والماهية لنفس الشيء ، وخاصة ابن سينا، والفارابى ، والغزالي ، وعنهم أخذ توما الأكويني .

أما الفلسفة الوجودية – وخاصة عند سارتر – فهي التي أعطت لمسألة العلاقة بين الوجود ، والماهية أهمية بالغة ، فعنده أن الإنسان يسبق وجوده الماهية، وتتحقق الماهية بالأفعال الحرة التي يحقق بها الإنسان إمكانياته فالإنسان يوجد أولاً ، وبعد ذلك يكون هذا ، أو ذاك من خلال خلقه لماهيته الخاصة ، وهو يلقى بنفسه في العالم ، ومن ثم يظل تعريف الإنسان مفتوحاً دائماً ولايمكن أن نقرر ماهية الإنسان قبل أن يموت ويفنى ، فأنا أوجد أولاً ، وبفضل أفعالى أصبح ما أكون ، وتتحدد ماهيتى شيئاً فشيئاً مع أفعالى ، واختياراتى . ويقول سارتر :

«ذاتي لايكتمل إلا بموتى» .

الأهداف التربوية فى فلسفة الماهية :

أولاً : تربية الماهية في العصر القديم وفي العصور الوسطى :

(١) أفلاطون (٤٢٧-٣٤٧ ق.م) :

رأي أفلاطون في التربية نمو العقل والرشد في غالباها ، ويتقابل عنده عالم المثل (الروح المفكرة) مع عالم الأوهام (الحياة الحسية) والأول كامل حقيقى ثابت، أما الثانى فتجريبى متغير ناقص غير حقيقى ، وهدف التربية عند أفلاطون هو مساعدة الإنسان على وجود موطنه الحقيقى المثالي لينتقل بكل قواه إلى عالم المثل .

(٢) توما الأكويني (١٢٢٥-١٢٧٤) :

ينبغي للتربية الحقة عنده - كممثل للتربية المسيحية - أن تربط الإنسان بموطنه الحقيقى في السماء ، وتقويض مايربطه بوجوده الأرضى ، وتذكر أن هدف التربية في العصور الوسطى كان بعامة إنتاج الرجل الشهم والرجل النبيل كمقياس ومعيار ، وتعمل التربية على الفصل بين الوجود بالقوة ، والوجود بالفعل .

(٣) الغزالي (١٠٥٨-١١١١م) :

يعد الإمام الغزالي واحداً من أهم فلاسفة التربية في الإسلام والمحور الأساسي الذي تدار حوله الفلسفة الإسلامية هو : علاقة الإنسان بخالقه ، والإنسان الفاضل في نظر الغزالي : إنسان زاهد في الدنيا ، ومتجه إلى الآخرة ، وتمثل فلسفة الغزالي التربوية ذرورة الفكر التربوي الإسلامي ، والمزج بين الفكر التربوي الفقهي ، والفلسفي ، والصوفي .

حدد الغزالي وظيفة المجتمع : في تطبيق الشريعة ، وغاية الإنسان تحقيق سعادته بقرب الله ، وبالتالي يحدد أهداف التربية في تهذيب الإنسان بحيث يلتزم بتعاليم الدين ، ومن ثم يضمن النجاة والسعادة في الحياة الآخرة الدائمة ، أما الأهداف الدنيوية مثل كسب المال ، أو المكانة الاجتماعية ، أو السلطة ، أو حتى حب العلم فهي أهداف مضللة لأنها ترتبط بالدنيا الفانية ، ونلاحظ أن فلسفة الغزالي كانت تعبر عن روح العصر الذي عاش فيه ، أكثر من أن تكون استجابة

لتحدياته ، ولذا تتسم فلسفة الغزالي أنها فلسفة استقرار ، واستمرار أكثر من أن تكون عامل تغيير وتجديد .

ثانياً : تربية الماهية في العصر الحديث :

(٤) كانط Kant (١٧٢٤-١٨٠٤م) :

تستند فلسفة «إيمانويل كانط» التربوية إلى فلسفته النقدية ، والمثالية في المعرفة والأخلاق ، وعلم الجمال مؤكداً فيها بأن طبيعة الأشياء كما توجد في الأشياء نفسها ، أو في ذاتها غير متاحة للمعرفة الإنسانية ، والمعرفة الممكنة هي في الظواهر ، وأن الرياضيات تمثل المعرفة الحقيقية .

وتعمل فلسفته على استخراج المعرفة بتحقيق قوانين العقل الإنساني ولايفرض هدف التربية على الإنسان من الخارج ، بل تهدف إلى تشجيع الإنسان لأنه أصبح خالقاً لنفسه ولعالم القوانين الصارمة للعقل الخالص والعقل العملى .

وكانت فلسفته التربوية أرفع ما بلغه العقل البشرى في الميدان التربوي فلا يطلب الفرد شيئاً آخر سوى الواجب المترتب على القانون الخلقي للإنسان ، وأسمى هدف للتربية هو تربية العقل على صوغ الخلق الحميد الذي يدفع إلى القيام بالواجب ، وبلوغ الهدف السابق يتحقق بالطرق التالية :

(١) التأديب والانضباط .

(٢) تنمية المهارات اللازمة .

(٣) التثقيف والتهذيب والتمدن .

(٤) توجيه المبادئ للأخلاق التي تدفعنا نحو اختيار الأهداف الجيدة ، وبصنع هذه الأخلاق تتوج التربية عملها .

(٥) فيخته Fichtee (١٧٦٢-١٨١٤م) :

كان «يوهان فيخته» تلميذاً لكانط ، ونفخ في العقيدة القومية التي تدعو الشعب الألمانى للقيام برسالته للبشرية جميعاً . وتعود أهميته التربوية إلي كونه أول من ناضل في سبيل تربية وطنية موجهة يمكنها التغلب على الفروق العقلية

الطبقية ، كما رفض مبدأ النفعية ، والانتماء العالى ، وطرق هدفاً تربوياً بديلاً لهما هو : الواجب الوطني الاجتماعي وطلب أن يربى الأطفال في مدارس وطنية يديرها أصحاب أخلاق سامية ، وتتمتع المدارس بالاستقلال الاقتصادي والاكتفاء الذاتي .

(٦) **هيجل** Hegel (١٧٧٠-١٨٣١م) :

عدت تربية هيجل نقطة انطلاق مهمة للفكر التربوية في القرنين ١٩ ، ٢٠ وتهدف التربية في فلسفته إلى نمو وتطور الشخصية بتأثير الشخصانية ، والفكر الموضوعي أي بإشراك الثقافة ، ومؤسسات الدولة .

كما تعد المدرسة كمؤسسة لإعداد التلاميذ للانتقال من الحياة الأسرية التي تقوم على الانفعالات الطبيعية إلى الحياة السياسية في المدرسة ، وتسعى المدرسة كهدف تربوي أيضاً إلى تربية الطفل على التوافق الذي ينبغي أن يتم بينه وبين الإرادة الاجتماعية .

من مفاهيم فلسفته التربوية مفهوم (روح) فهو يقابل النفس أو الروح الفردية الوجدانية الداخلية للفرد بالروح الخارجية الموضوعية ، والتي تترجم في شرائع أخلاقية ، وتمتد في الأسرة والمجتمع البرجوازى والدولة ، والدولة وحدها هي التي تمنح الفرد الحياة والوجود باعتبار الدولة أكمل شركة أخلاقية ، وبناء عليه يرى هيجل أن نظام التربية هو نظام دولة ، وأن تهذيب الرعية وتربيتها على الأخلاق الحميدة من واجبات الدولة التي يقوم بها المعلم ، والأسرة والمدرسة ، والمؤسسة الدينية ، وقد ربط هيجل موضوعية وشمولية المثال بالتطور التاريخي ، وتطور الفكر الموضوعي ، وسميت فلسفته بفهم الإنسان ، وكأنه كائن يتحقق فيه قدر موضوعي من التطور .

ثالثاً : أهداف تربية الوجود :

(أ) في عصر النهضة :

ورث عصر النهضة تراثاً مسيحياً حول تربية الماهية ، واستمر لمدة قرن محافظاً على هذه التقاليد إلى أن أكمله بمفهوم واقعي لنموذج الإنسان القائم على الثقة بالعقل ، والتساؤل حول السلطة التي ينبغي للمرء أن ينقاد لها ، ورفضت

سلطة المثل والمعايير .

والأوامر كما تقدمها تربى الماهية ، وأعلنت عن إيمانها بالانقياد إلى التجربة الذاتية الحية للإنسان وعلى الإنسان أن يستخرج بنفسه معتقدات ، ومعايير حياته .

(ب) في العصور الحديثة :

استبدلت تربية العصور الحديثة في القرنين السابع عشر والثامن عشر الطبيعية بدلاً من عالم المثل ، وحيث يتضمن النظام الطبيعي للثقافة مبادئ الدين الطبيعي : مبادئ سياسة الدولة والتشريع القائمين على الحق الطبيعي ، ومبادئ الأخلاق الناتجة عن النظام الطبيعي كما أحيت الرواقية وأحرزت تقدماً كبيراً في تحقيق مفهوم علمانى وعلمي لقوانين الطبيعة ، وبالتالي لنشاط البشر وكونت النظام الطبيعي وهو مفهوم فكري سمح بفهم موضوعات الفلسفة الأساسية بشكل جديد ، كما ساعد على فهم ماهية الإنسان ، وأباح التعبير عن رغبات البشر .

نشجع واستعمل عقلك

تعني حركة التنوير انطلاق الشخصية الفردية عن حالة الفجاجة التي يعد الفرد مسئولاً عنها ، تعنى الفجاجة العجز عن استخدام الفرد لقدراته التى تعينه على الفهم دون هداية من الآخرين ويعد الإنسان مسئولاً عن فجاجته عندما يرجع إلى سببها إليه ، وليس لافتقاده إلى الفهم فعندما تعوذه العزيمة ، والشجاعة التي تساعده على استخدام الفهم يمكنه أن يسلك بغير هداية الآخرين ، فتشجع واستعمل عقلك هذا هو شعار حركة التنوير .

كانط

في عرف اجتماعي سائد ، وأطلق روح السببية والشك ، والإلحاد وصار النظام الطبيعي للثقافة نقطة انطلاق لثورة ضد مايقهر حياة البشر . ويمكننا أن نرصد تطور أهداف التربية في فلسفات العصور الحديثة على النحو التالي:

(١) ليبنتز Lebniz (١٦٤٦-١٧١٦) :

ربط التربية بالحياة ربطاً عميقاً ، وظهر على المسرح التربوي الألماني كمصلح تربوي ، وأسس كليات العلوم على أسس جديدة ، ومناهج جديدة ، وربط التربية بالحياة ربطاً وثيقاً ، ودعا إلى تعليم أفضل للغايات ، وللمواضيع النافعة ، أما عن هدفه التربوي الأسمى فسعى ليبنتز من خلال فلسفته ، وإصلاحه التربوي إلى تكوين وبناء الرجل الشهم الكيس الذي يحسن مجالسة الملوك والأمراء أي الرجل النبيل ، كما تهدف التربية عنده إلى مساعدة كل ماهو حي على التطور . والحفاظ على فرديته المميزة ، واستبعد ضرورة تربية الماهية لأن الجواهر الحية تملك مسار تطورها بذاتها .

(٢) سبنسر Spencer (١٨٢٠-١٩٠٣) :

دعا هربرت سبنسر إلى أن تهدف التربية إلى الكفاح من أجل الحياة ، ويرى أن التربية تسيرها قوانين صارمة ، واصطفاء اجتماعي تظهر وتدعم كل ماهو موجود في الإنسان ، وركز على الحاجة والقيمة لكل تدخل في التقدم وكان سبنسر أول من طبق نظرية التطور على المجتمع البشرى بعد أن طبقها داروين على الطبيعة .

(٣) كومينويس Comenius (١٥٩٢-١٦٧٠) :

يكون هدف الحياة الأسمى عند «يوحنا كومينويس» هو السعادة الدائمة في الله ، واتحاد شعوب العالم جميعاً فيه ، والأمور الأساسية الثلاثة لتحقيق ذلك عنده هي : المعرفة ، والعادات والأخلاقية الصحيحة ، وروح الورع والتقوى ، وهدف التربية عنده تكوين الإنسان ، والإنسان هو كل شيء لأنه أهل لكل ماسيكون ، وقد أسس كومينويس تربية قائمة على طبيعة الطفل النفسية واحتياجات نموه ، واقترب من الطفل بشكل كبير وشبه المعلم بالبستاني الذي يعتني بالنباتات حسب حاجتها وإمكانياتها ، فالتربية عنده هي القادرة أن تعمل من الإنسان إنساناً وتعيد إليه ماهو أكثر عمقاً في ماهيته .

(٤) روسو

رأي روسو أن الطبيعة الإنسانية خيرة بالفطرة ، والمجتمع هو الذي عمل على إفسادها : فجاءت دعوته ونضاله من أجل العودة إلى تلك الطبيعة الصالحة ، ورأي في التربية أفضل أداة وخير وسيلة لبلوغ ذلك الغرض ، ولكن في إطار نظام تربوي مختلف من شأنه المحافظة على الحالة الطبيعية للمجتمع البشرى . لقد سادت تربية الماهية القرن الـ١٧ . وإلى منتصف القرن الـ١٨ حتى ظهر روسو ، ومحاولته هي أول محاولة أصيلة لمواجهة تربية الماهية من أجل تربية ماهو موجود ، واستبعد أن تنشغل التربية بهدم طبيعة الإنسان التربوية ، فلاينبتغي في رأيه أن تذهب التربية ضد الإنسان لتكوين الإنسان ، وتهدف التربية عند جان جاك روسو إلى العودة إلى طبيعة الطفل لتهيئة الطفل للمستقبل ، ووجود الإنسان وحياته الاجتماعية مصدر تربية كل إنسان .

(٥) بستالوتزى Pestalzzi (١٧٤٦-١٨٢٧) :

هو أحد الثالوث الألماني التربوي الشهير ، وأقام فلسفته التربوية على ثلاثة مبادئ : مبدأ بناء التعليم على المحسوسات ، ومبدأ التوفيق بين التربية وطبيعة الولد ، ومبدأ النمو الشامل لجميع جوانب الشخصية الإنسانية (يجب أن نربي العقل واليد معاً) ، ويعتبر «يوهان بستالوتزى» رائد المدرسة الابتدائية الحديثة ، وتهدف التربية عنده إلى إفساح المجال أمام الطفولة للتفتح والنمو المطابق لإمكاناتهم وحيويتهم وخبراتهم في العالم والمجتمع .

(٦) كيركجارد Kirkagaared (١٨١٣-١٨٥٥) :

مفكر صوفي دانمركى رائد الفلسفة الوجودية والإنسان عنده هو : الإنسان الذي يبحث عن مكان يلقى فيه مرساته فيتجنب الاكتفاء الذي يجعل منه إنساناً غير مبرر في نظر ذاته ، وعنى بأن يصبح الإنسان إنساناً في داخله ، وميز في تحليله لحياة الإنسان بين الطبقة السطحية ، والطبقة العميقة للحياة الفردية ، وعلينا أن نركز على حياة الأفراد في الطبقة الأكثر عمقاً وهو مايؤهله لتحمل المسؤولية والنشاط والمحاضرة ، والفرد يتضمن شخصاً فريداً لايتكرر أبداً ، وعليه أن يخوض

كفاحاً مأساوياً من أجل أن يصبح ذاته ومن ثم تحقق الذات سموها ، وتهدف التربية عنده أن يعرف الإنسان إنسانيته وشخصيته الحقيقية ، ولن تتحقق الشخصية الإنسانية الحقيقية من خلال ولائه لمؤسسات الدولة لكن من خلال المخاطرة الذاتية والتربية الشجاعة .

(٧) نيتشه Nietzsche (١٨٤٤-١٩٠٠) :

تهدف التربية عند «فريدريك نيتشه» إلى بناء قوة الإرادة ومعرفة الحياة ، ومافوق الخير والشر ، وقد أوجد ثورة ضد تربية الماهية ، وهزت هذه الثورة التربية والرأي العام في عصره ، ورأي أن القيم الأخلاقية والمثل العليا هي سلوك الناس الضعفاء غير المؤهلين للحياة الحرة ، أما الحياة الحرة عنده فتطمح إلى امتلاك القوة وتشتهي الواجب ، ورأي أن الضعفاء أوجدوا الخير والشر ضد وقاحة الأقوياء ، وأن إرادة مافوق البشر هي وحدها التي يمكنها إقامة الحق والخير ، وكانت لفلسفته العصرية المتعالية القاسية أساس نظرية ألمانيا العرقية والجنس الآرى (عن طريق جوديج Goudig) والتربية عنده موجهة في هدفها لبناء إرادة الأنانية للنخبة الأقلية الشجاعة ، ودعا نيتشه إلى العيش فوق حافة الخطر وطالب بتحويل الإله الأعلى إلى نصف إله على الأرض .

(٨) الحركة العلمية :

حاولت الحركة العلمية أن تضع أهدافاً للتربية تتمشى مع أسلوب الحياة العقلانD في المجتمع الصناعD . وأهم ممثلD هذه الحركة سبنسر في إنجلترا ، وهربارت في ألمانيا ، وفردريك تايلور في الولايات المتحدة وقد صبغ تايلور فكرة الأهداف التربوية بصبغة أمريكية صرفة ، ووضعت أهداف علمية للتربية تقربها من ممارسة الحياة اليومية ، وبالتالي تترجمها في القرارات بالميل إلى أكثر المعارف نفعاً وإفادة ، واشتق تايلور من تحليله لحركة العمال في المصانع مفهوم الكفاءة Efficiency التي يمكنها أن تتحكم في المؤسسات الاجتماعية بتطبيق أسلوب الكفاءة الإدارية ، وأصبحت المدرسة تشبه المصنع الصغير هدفها تشكيل المواد الخام (التلاميذ) والمعلمون هم العمال ، والمنهج هو خط الإنتاج ، وتقاس

منتجات التعلم كما تقاس السلع ، ويقوم القياس على أهداف موضوعية مقدماً ويصير المنهج تكنولوجيا أو وسيلة تحول التلاميذ من مادة خام إلى مادة مصنعة . وأعلن «بوبيت» رفضه لسيطرة الفلسفة على التربية مثل (أهداف بناء الشخصية ، تحقيق الذات ...) ، ورأي أنه يجب وضع الأهداف بطريقة علمية لافلسفية ، وحلل الخبرات المدرسية إلى ٢٠-٣٠ ألف مهارة ميكانيكية نوعية أو أداء سلوكى ، والذي يضع أهداف التربية هم رجال الأعمال والصناعة لا فلاسفة التربية .

فالتربية في نظرة تحتاج في عصر العلم إلى تكنولوجيين أو ميكانيكيين تربويين لافلاسفة ، وحدد «بوبيت» مع تلاميذه من جامعة شيكاجو أهداف مناهج المدارس العليا في ١٥٨١ هدف للعلوم الطبيعية ، و٨٨٨ هدفاً للدراسات الاجتماعية.

(٩) البرجماتية :

بينما سيطرت الحركة العلمية على التربية الأمريكية في بداية ونهاية القرن الحالى ، فإن البرجماتية دانت لها السيطرة في الثلاثينيات والأربعينيات ، وقد دعا «جون ديوي» منظرها الأكبر إلى التعامل مع التربية من منظور النمو ، وحاجات المتعلم ، ومراعاة الفروق الفردية ، والخبرة الحية ، والتعاون ، والدراسة العلمية لخصائص الطفل الحر . التربية جوهر نمو حر ، النمو الحر ديمقراطية ، والديمقراطية حياة ، ولذا يجب أن تنبع أهداف الموقف الخبرى الموقف ذاته لامن خارجه ، ولكن تراجعت البرجماتية وفلسفة ديوي على يد رجال الصناعة الذين بحثوا عن أيدي عاملة تحقق المزيد من الربح وحيث التعليم هو موزع الفرص المتكافئة في لعبة الثراء والفقراء ، ورجعوا للأهداف السلوكية ، حيث مهمة المدرسة المحددة التدريب لاتشكيل القيم والرؤى والاتجاهات ، وأهم المفردات عندهم الرياضيات واللغات والتاريخ والتي تحقق التفكير التقاربى .

بل أنت بطل

في زيـــارة إلى مدرسة بلد من أفقر الأقــطار في العالم دخـلت غرفة للدرس بلا طباشير أو سبورة وفيها معلم منفرد مع عدد كبير من صغار التلاميذ وهو يقدم لهم أحسن ماعنده لكي يطلعهم على سحر الكلمة المكتوبة ولكي يستطيعوا القراءة والكتابة والمشاركة في عالم أوسع بكثير من بيئتهم المحلية . قدمني مدير المدرسة الشاب بصفتي «البروفسور مايور» فالتفت إليه وقلت له : كنت البروفسور مايور الحقيقى حين دخلت إلى هنا وسأترك لقبي هنا . «أنت البروفسور وأنا معجب بعملك» إن أعجب المعجزات فى العالم هو الشخص الإنساني ، الفذ الحق وتكمن هنا الأهمية القصوى للتعليم بأوسع معانيه ، بما فى ذلك التعليم المدرسي بمعناه العلمي ، إن دور المعلم – وعلى الأخص معلم المدرسة الابتدائية – هو دور البطولة بحق . فمعلم المدرسة هو الذي يفتح أبواب التعلم والتطور للطفل كإنسان .

إن المعلمين ، بما يبدونه من روع والتزام وهم فى الظروف الصعبة التى أشرت إليها ، هم الذين يستطيعون تهيئة الشخص للانتقال من خلفية بسيطة إلى أعلى مراتب المعرفة ، وأسمى مراكز الإسهام في خدمة المجتمع ، مع أنهم لايحصلون على مايستحقونه من أجر وتقدير .

إن التعليم ليس فقط حقاً إنسانياً وإنما هو أيضاً منفعة أكيدة ، وثابتة للمجتمع بأسره ، وكما يقول الحكيم جوان توتيتا البيردى : «أن تعلم هو أن تحكم» .

فيديريكو ماريو

«مدير عام اليونسكو»

التكامل بين تربية الوجود Existence وتربية الماهية Essence :

من المهم بمكان الالتفات إلى أن الحياة الإنسانية تحتاج للتكامل والوحدة بين تربية الماهية وتربية الوجود . ويرى البعض أن تربية الوجود قد خانت مبادئها الأساسية في الدفاع عن التطور الحر للإنسان ، كما أن تربية الماهية خانت المبادئ المهمة لتربية قائمة على القيم الثابتة والكلية ، وكان ماركس يسمى تربية الماهية (الزهور التي تستعمل لإخفاء قبور الإنسان) .

ولكن عندما نحاول استيعاب الظروف المجتمعية المختلفة فإن التربية يمكنها أن تجمع بين تربية الوجود وتربية الماهية معاً ، أي تربية المثال والفكر المبدأ والسماء ، تربية الواقع والحياة والتحقق معاً . ونسبية المعرفة التي تؤكد الحقيقة السابقة ، ويرى سيشودولسكي أن المعيار الحقيقي في هذه الحالة هو مستقبل الحقيقة ، وفي التربية المتطلعة للمستقبل يخضع الحاضر للنقد ، ويفتح الباب لقدوم الجديد ، ويجب أن نعلم أبناءنا أن كسب معركة المستقبل مشروط بكسب معركة الحاضر ، ومراجعة الأخطاء ، وأن المصلحة التاريخية بين تربية المثال وبين تربية الواقع سوف تسفر عن تفجير للطاقة الإبداعية الخلاقة في داخل كل منا .

أهداف التربية في مجتمع مابعد الحداثة :

ما حقيقة مانقصده من مجتمع مابعد الحداثة ؟

مع انتهاء عقد الثمانينيات تتزايد صعوبة التحديد الدقيق لمعنى مصطلح (مابعد الحداثة) لتشعبه وتداخله في التخصصات المعرفية المختلفة . فقد شملت الحداثة Modernism المجتمعات الأوروبية منذ القرن السادس عشر في جميع مستويات الحياة البشرية ، وقد أدت الثورتان الثقافيتان المتكاملتان : الثورة الدينية التي رفضت احتكار الكنيسة الكاثوليكية للأحكام الدينية والسلطة السياسية ، وثورة الأدباء والفنانين لإحياء الثقافة اليونانية واللاتينية أدت إلى ثورات سياسية وفكرية أشد نفوذاً وأعرق تأثيراً وأوسع انتشاراً في إنجلترا في منتصف القرن السابع عشر وفي فرنسا في القرن الثامن عشر معتمدة على فلسفة التنوير .

ولعل أهم مايميز مجتمع الحداثة هو هذا الاتحاد العضوي الفريد الذي تم بين المصالح الحيوية للطبقات التجارية الصاعدة وبين الاكتشافات العلمية والاختراعات التقنية القديمة ، مما أدى إلى ربط المعرفة العلمية بالقوى البرجوازية الأوروبية الصاعدة في إنتاج وتراكم الثورة .

لقد بزغت إمكانية قيام الرأسمالية بالبحث المنتظم والمدروس عن المزيد من التقدم العلمي والتقني من ناحية أخرى ، أي أضحى للرأسمالية مصلحة حيوية في العلم ، ويرهن هذا المزيج على أنه طاقة متفجرة هائلة إلى أبعد الحدود ، موجزة خلاقة في آن واحدة .

هذه الطاقة هي التي صنعت مايسمى بالحداثة وشكلت العالم الحديث وشعارها «المعرفة قوة» والمتخطية لنفسها على حساب الآخرين . ولقد أثرت الحضارة الرأسمالية الناشئة أعظم تأثير في تشكيل الفلسفة الحديثة وفي إعادة صياغة الفلسفة الموروثة وكذلك في مجمل الصراعات والتطورات الفلسفية منذ عصر النهضة ، وبدلاً من المقولات الفلسفية القديمة التي سيطرت على الخطاب الفلسفي قبل العصر الحديث (الماهية – الصورة – العرض – المثال – الغاية – الوجود بالقوة – الوجود بالفعل – الصورة – الهيولي – الله – الجبر والاختيار) ، برزت مقولات فلسفية جديدة في مجتمع الحداثة مثل : (المكان – الصفات – الأولية – الصفات الثانوية – قوانين الطبيعة – الاستقراء) .

وتفسير ذلك أن الكوزمولوجيا العلمية الجديدة (المادية الميكانيكية) تحديداً ، وخاصة على يد جاليليو ، ولوك وهوبز ونيوتن ، فرضت خطابها وتصوراتها على الفلسفة والفلاسفة ، وكان المفكر الأمريكي «دانيال بل» من أهم من تناولوا ملامح مجتمع مابعد الحداثة وأسماه «المجتمع مابعد الصناعي ١٩٧٣» حيث أشار إلى أن المبدأ المحوري في هذا المجتمع ليس التكنولوجيا بل المعرفة العلمية النظرية ، والتي سيتزايد دورها في توجيه التطور الاجتماعي ومسار التغير ، وإن تزايد تقسيم العمل الذهني سيكون أحد سمات المجتمع مابعد الصناعي ، ويجزئ «بل» مجتمع مابعد الحداثة إلى المكونات الأساسية التالية :

(١) قطاع اقتصادي : وفيه يتم التحول من إنتاج السلع إلى مجتمع الخدمات .

(٢) المهن : يهيمن المهنيون المتخصصون والفنيون .

(٣) المبدأ المحورى : تشغل المعرفة النظرية موقعاً مركزياً كمصدر للابتكار وصياغة السياسات في المجتمع .

(٤) التوجه المستقبلى : التحكم التكنولوجي ، والتقييم التكنولوجي .

(٥) صنع القرار : يخلق تكنولوجيا ذهنية جديدة .

والرجال الجدد الذين يهيمنون في المجتمع مابعد الصناعي هم العلماء وعلماء الرياضيات، والاقتصاديون والمهندسون الذين يجيدون التكنولوجيا الجديدة ، بدلاً من مقاولي العمال ، ورجال الأعمال والعمال الصناعيين .

ورأي «بل» أن نظريات مـابعـد الحـداثة، سـواء البنيـويـة أو التـفكيكيـة أو الفـرويدية الجـديدة هي بمثابـة أعراض للأزمـة الروحـيـة في مـجـتـمعـات مابعد الحداثة.

كما نذكر من بين منظري مابعد الحداثة : ديك هيبدايج Hebdige وليوتار Lyatard ، وجارى ديبور Debord ، وجان بودريلان Baudrillad وفريدريك جيمسون Jameson ، وإيهاب حسن (مصري) ومن قراءة لكتابات وأفكار هؤلاء يمكن أن نستخلص خصائص لثقافة مجتمع مابعد الحداثة .

فهو مجتمع يتسم باستحالة التحديد ، إلى جانب سمات التشرذم ، واللاذاتية ، واللاعمق ، واللاتمثيل ، والأداء ، والتهجين واللامفارقة . ويمكن رصد خمسة أفكار عن ثقافة مابعد الحداثة :

(١) يعتمد تيار مابعد الحداثة على تجاوز الصبغة الإنسانية للحياة الأرضية بصورة عنيفة ، بحيث تتجاذب فيها قوى الرعب والمذاهب الشمولية من التفتت والتوحد والفقر والسلطة .

(٢) ينبع تيار مـابعـد الحـداثة من الاتساع الهـائل للوعي من خـلاص منجـزات التكنولوجيا التي أصبحت بمثابة حجر الأساس في المعرفة الروحية في القرن العشرين ، ونتيجة لذلك أصبح الوعي ينظر إليه على أنه معلومات والتاريخ على أنه حدوث وتلك رؤية متناقضة ظاهرياً .

(٣) يتبدى تيار مابعد الحداثة في نفس الوقت في انتشار اللغة كمقوم إنسانى ، وفي غلبة الخطاب والعقل .

(٤) يمكن التمييز بين مابعد الحداثة في الأدب وماسبقها من حركات طبيعية كالتكعيبية والمستقبلية ، والمادية والسيريالية .

(٥) يتطلع تيار مابعـد الحـداثة إلى الأشكال المرحـة ، والطموحة والانفصالية غير المحـددة لتكـوين خطاب مؤلف من شظايا أو تكوين عـقيدة التصدع والتفكك .

التعليم ووظائفه في مجتمع مابعد الحداثة :

من المهم بمكان ملاحظة أننا نتحدث عن وضع المعرفة في المجتمعات الأكثر تقدماً ، ولها زمنها الخاص ، وعصرها الخاص المتقدم عنا ، ولكن لابأس من الإحاطة بها وخاصة أن العالم قد تحول إلى شبكة معقدة ، سريعة التأثير ، سوف تجعل مايحدث في رقعة هناك تؤثر على أخرى هنا ، دون أن ننسى أيضاً البون الشاسع الحضارى بين الشمال والجنوب وأن مشكلتنا بخصوص قضية الحداثة العقلية والفكرية ، أي مشكلة دخول العصر بكل مافي الكلمة من معنى ، ومايتضمن ذلك من إشكاليات ، وعقبات ، وآلام ، ومخاض . لقد أصبح واضحاً للجميع أن مشكلة أمتنا العربية تكمن في ذلك التوتر الحاد بين تراث ماضى عريق ومعوق ، وبين حداثة كاسحة وقوية ولدت ونمت وترعرت على الضفة الأخرى من البحر المتوسط من جهة أخرى .

المشكلة أن الحداثة ولدت في أرض أخرى لاتمت إلى ديارنا بصلة كبيرة ، أي ظهرت في أرض المستعمرين السابقين وهذا لايعنى أن الحداثة الراهنة لم تستفد من التراث العربي الإسلامي على الإطلاق ، ولكن يعنى أن منتوجاتها ومكتسباتها قد قطعت شوطاً يباعد بين أمتنا ومجتمعات الحداثة .

إن معرفة مثقفي عصر النهضة العربية ، ومن تلاهم حتى اليوم بالغرب وحدثته كانت ولاتزال ناقصة ومبتورة وأحياناً أخرى مشوهة وغير واقعية . ويعترف المفكر الأمريكى فريدريك جيمسون أن تيار مابعد الحداثة ، ومابعد البنيوية شكل جوهر التعبير الأيديولوجى الأرقى والأفضل والأنسب عن رأسمالية اليوم ، وتسمية العالم بأسماء مستمدة من بعض ظواهره الجزئية مثل المجتمع التكنوترونى (ثورة التكنولوجيا والإلتكرونات) ، والمجتمع مابعد الصناعي ، والمجتمع الاستهلاكى ، ومجتمع وسائل الاتصال ، توحى بأن الرأسمالية تجاوزت مرحلة الإنتاج الصناعي القديم ، وبالتالي تميل إلى تسفيه المعرفة العلمية وتفريغها من محتواها التقدمي والتحررى وصولاً إلى إنكار وجودها نهائياً كما في العدمية المعرفية والفوضوية المعرفية .

ويلاحظ مفكر عربي بارز مثل «جلال صادق العظم» أن لدى أصحاب الحداثة ترحيب بالقلق والتشيؤ والوحدة والتشرزم الاجتماعي والفوضوية المعرفية والعدمية الفلسفية ، ويشيع احتفالهم بالهذيان ومن هنا يكون تغيير العالم عندهم

إلى الأفضل مستحيل .

ونعود إلى التساؤل عن أهداف التربية في مجتمع مابعد الحداثة والتي يحددها المفكر الفرنسي - جان فرانسوا ليوتار Lyotard في كتابه المهم (وضع مابعد الحداثة) (١٩٧٩) وذلك على النحو التالي :

يعتبر التعليم منظومة فرعية في المنظومة المجتمعية ، وهدف التعليم هنا هو خلق المهارات التي لاغنى عنها لذا النسق ، وهذه المهارات على نوعين : مهارات النوع الأول تستهدف بشكل نوعي التعامل مع المنافسة العالمية ، وتتنوع حسب التخصصات التي تستطيع الدولة أو المؤسسات التعليمية الكبرى بيعها في السوق العالمية . وهذا يعني نمو الطلب على خبراء وكوادر الإدارة العليا والمتوسطة في القطاعات الرئيسية السابقة . ومن المرجح أن ينال الأولوية في التعليم الذى يتواجد في تخصصات يطلق عليها في التليماطيقا Telmatique ويشرحها علماء الحاسوب، علماء السيبرناطيقا ، علماء اللغة، علماء الرياضيات ، علماء المنطق . وعلى التعليم أيضاً أن يواصل إمداد النسق الاجتماعي بالمهارات التي تلبى احتياجات المجتمع نفسه، والتي تتمحور حول الحفاظ على تماسكه الداخلي، ولن يكون ذلك

تربية المستقبل

إن المستقبل يوفر المحك لاختيار جدارة مانعمله في مدارسنا ، فللشبان حاجات تعليمية عاجلة إذا أريد تجهيزهم تجهيزاً جيداً للمستقبل ، والمسافات والمقررات التعليمية التى لاتوفر تعليماً أساسياً يجب أن تصلح أو تسقط كلياً من المنهج الدراسي. وعلينا أن نعترف أن منهج اليوم هو بقايا التراث الذي يعود إلى آلاف السنين ، ويعكس عموماً مايريد المعلمون تعليمه أكثر مما يحتاج الشبان إلى تعلمه ، فقد اخترع المعلمون حججاً باردة لموضوعاتهم لأنهم يريدون حماية سبل عيشهم ، ولكن علينا ألا ندع أنفسنا نتعرض للخداع ، كما يجب ألايرتعب المعلمون صراحة من الثورة الآتية ، إذ يمكن لهم أن يتعلموا الموضوعات الجديدة، كما يستطيعون مراجعة منهجهم والموضوعات الحالية كي يجعلوها مناسبة أكثر لحاجات الطلاب التعليمية .

إدوارد كورنيش (المستقبلية)

بربط التعليم بمثل عليا وغايات إنسانية ، بل سيتراجع الهدف إلى خلق المهارات، فلم يعد نقل المعرفة يستهدف تدريب نخبة قادرة على توجيه الأمة نحو تحررها ، بل إمداد النظام الاقتصادي بلاعبين قادرين على القيام بأدوارهم بشكل مقبول في مواقع العمل بالمؤسسات . أي أن أهداف التعليم ستكون وظيفية نفعية ، عملية .

وسوف تتحول الجامعة - بالإضافة إلى وظيفتها المهنية - إلى لعب دور جديد ، هو دور إعادة التأهيل والتعليم المستمر ولن يتعلم الطلاب المعرفة أو التخصص مرة واحدة ، وإلى الأمد خلال إعدادهم الجامعي المهني ، بل ستقدم لهم حسب الحاجة بغرض تحسين مهاراتهم وفرص ترقيتهم ، وكذلك مساعدتهم على اكتساب المعلومات ، واللقاءات التي تتيح لهم تهذيب خبرتهم التقنية والأخلاقية .

وستكون بنوك المعلومات هي موسوعة الغد ، وهي تتجاوز قدرة أي واحد من مستخدميها ، وتشكل امتداد طبيعي بالنسبة للإنسان مابعد الحداثى (أليست شبكة الإنترنت تؤكد هذا التوقع) .

التربية العربية : أي أهداف لأي إنسان ؟ :

لاتأتي غايات التربية من فراغ ولاهي وليدة التفكير النظري الخالص ، وإنما تنبثق من واقع الحياة الاجتماعية والبنية الثقافية ، والصلة بين فلسفة التربية التي تعني بوضع الغايات التربوية والسياسية التربوية التي يقررها المجتمع انطلاقاً من الواقع الاجتماعي القائم ومن نظرته الخاصة إلى الأمور ، صلة ينبغي أن تكون متداخلة ومتكاملة ، ولاينبغي أن توجد حواجز قاسية بين فلسفة التربية والسياسة التربوية ، ومن هنا فالتربية العربية تحتاج إلى قدر من التفلسف لكي تكون أكثر علمية ووظيفية وهو مايعني حاجتها إلى إطار نظري مرجعي ، ويشير عبدالله عبدالدائم عن حاجتنا إلى نظرية عربية للتربية مشتقة من المشروع الحضارى العربي وتقوم على البحث العلمي الأصيل في التربية وفي حصاد التجربة العربية العالمية ، وقادرة على بناء الوطن والمواطن ، وعلى الإسهام في تحقيق الأهداف الكبرى للأمة العربية .

إلا أنه يجب التنبيه إلى أن تقدم فلسفة التربية العربية رهن بتقديم ميادين فلسفة الإنسان السياسية والاجتماعية والأخلاقية . وأن التحدي الأكبر لفلسفة التربية ، وأهدافها هو : كيف تسهم التربية في بناء الإنسان العربي من أجل

حضارة إنسانية حقة ؟ وكيف تملأ الفراغ الفكري في الحاضر الذي ولدته عصور من الركود الحضارى والثقافي على كل المستويات فلاتبقى على هامش الحداثة ، بل في عمقها وتساهم في بنائها . ولعل دوراً هاماً ومؤثراً منوط بالمعلم العربي بصفة خاصة ذلك أن المعلمين الذين يفترضون أن باستطاعتهم تجاهل الفلسفة ، يدفعون في مقابل تجاهلهم ثمناً باهظاً في صورة مجهود ضائع وعمل عقيم بلاهدى ، وإذا كان القائد الذي يدخل الحرب يسعى إلى معرفة حجم قوة العدو ، فإن معرفة فلسفة العدو لاتقل أهمية ، وليس هناك فرد تتأثر خبرته بفلسفته أكثر من المعلم ، ولذا فمسئوليته تكمن في تسلحه بفلسفة موجه واضحة .

ولعل هذا المطلب يوافق عبارة الفيلسوف الألمانى «فيخته» في خطاب وجهه إلى الشعب الألمانى قال فيه : «لن يصل فن التربية إلى الوضوح الكامل دون الاعتماد على الفلسفة ، ومن ثم فهناك تفاعل بين الاثنين وبدونه لن يكون أي منهما مكتملاً أو مفيداً» .

وماذا عن المستقبل :

في سعى أمتنا العربية إلى استشراف المستقبل ومواكبة عصر مابعد الحداثة فلقد أشارت استراتيجية تطوير التربية العربية إلى ستة أهداف حضارية تسعى إليها الأمة العربية وهي : الوحدة القومية ، والأمن القومى ، والتنمية الشاملة ، والديمقراطية ، وتنمية الموارد البشرية ، والتعاون مع الشعوب المحبة للسلام .

ويعرض التقرير عدة مبادئ أولية للتربية ، تمثل مادة أولية للفلسفة الاجتماعية التربوية للأمة العربية وهي : المبدأ الإنساني ، والتربية للإيمان ، والمبدأ القومى ، والمبدأ التنموى ، والمبدأ الديمقراطى ، ومبدأ التربية للعلم ، ومبدأ التربية للعمل ، ومبدأ التربية للحياة ، ومبدأ التربية للقوة والبناء ، ومبدأ التربية المتكاملة ، ومبدأ الأصالة والتجديد ، ومبدأ التربية الإنسانية .

وإذا تحدثنا عن علاقة الأهداف بالمستقبل فهناك من يقترح أن تتحول التربية العربية من تربية مسيرة بالوظائف إلى تربية مسيرة بالأهداف ، إذا أريد لها أن تواجه المستقبل ، وذلك من خلال :

(١) بناء منظومات هدفية حديثة ، ومراجعة الموجود منها ، من خلال مساهمة كبار التربويين وأساتذة الجامعات وممثلى المجتمع المدنى .

(٢) تشكيل لجان فنية لتحليل متطلبات أهداف ووضع إجراءات تنفيذية لتحقيقها، وعلى مستوى التدريس داخل الفصل ، لوضع نماذج إجرائية ووحدات تعليمية تحقق الأهداف التعليمية السلوكية .

(٣) تنظيم دورات تدريبية لكسب التربويين مفاهيم وخبرات العمل بالأهداف .

(٤) إدخال علم أهداف التربية في صلب برامج إعداد المعلمين .

(٥) الاستفادة من التجارب العالمية في تحديد الأهداف .

ويقترح عبدالله عبدالدايم بعض المبادئ والغايات المهمة في المجتمع العربي التي ينبغي على فلسفة التربية أن تستند إليها عند تحديد الأهداف وهي :

* التأكد على فكرة الوجود العربي الواحد ، وعلى هدف الوحدة العربية الشاملة .
* التأكيد على أهمية مبدأ الحرية .
* ترسيخ بعض القيم الأساسية في النفوس (التعاون – العقل – الكافل .. الخ) .
* التأكيد على أهمية تحدي الطبيعة وتسخيرها لخدمة الإنسان .
* تكوين الروح المستقبلية .
* تكوين الروح التنظيمية في الإدارة .
* غرس روح التربية والاجتهاد والتطور .

حاول أن تسأل نفسك : إلى أي مدى تحقق مناهجنا التعليمية هذه الأهداف؟ وهل المطلوب إجراء تعديلات في التربية أم في المجتمع ذاته ؟

وفي النهاية ، فلنسأل أنفسنا : هل المطلوب تغيير العربة أم تغيير الحصان ؟.. أم أن المطلوب في هذه الحالة أمر مختلف وهو : تغيير الطريق ذاته ؟ .

نتحدث كثيراً عن مفكرة المستقبل أو (أجندة القرن الحادى والعشرين ، وكثيراً ماتتردد قضايا تلوث البيئة ، والفقر ، والعنف ، والإرهاب ، والبطالة ، وحقوق الإنسان ، والديمقراطية كأولويات للفكر الإنساني ، وللجهود المحلية والدولية ، وللمجتمعات الإنسانية في الحقبة القادمة .

وليست التربية بمعزل عن هذه التحولات ، لأنها تتمثل كل هذه الشروط والتحولات والمعطيات التى تبني عليها ، وتنطلق منها وتتوجه إليها وتعيد إنتاجها.

المراجــــع

(١) أحمد فؤاد الأهوانى : الفلسفة هي التربية ، مجلة دراسات تربوية ، رابطة التربية الحديثة ، م(٥) ع(٢٤) ، القاهرة ١٩٩٠ .

(٢) أديث كريزويل : عصر البنيوية ، ترجمة جابر عصفور ، الهيئة العامة لقصور الثقافة ، ط٣ ، القاهرة ١٩٩٦ .

(٣) اليقين ريبول : فلسفة التربية ، ترجمة عبدالكبير معروف ، توبقال ، الرباط ١٩٩٤ .

(٤) أ. م. بوشنسكى : الفلسفة المعاصرة في أوروبا ، ترجمة عزت قرنى ، سلسلة عالم المعرفة ، ع١٦٥ ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ١٩٩٢ .

(٥) برهان غليون : مجتمع النخبة ، معهد الإنماء العربي ، بيروت ١٩٨٦ .

(٦) بوجدان سيشو دولسكى : التربية والتيارات الفلسفية الكبرى ، ترجمة عبدالأمير شمس الدين ، بيروت ١٩٩٤ .

(٧) جيلبيربوس : مدخل إلى الفلسفة ، ترجمة رجب بودبوس ، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان ، مصراته ١٩٩٤ .

(٨) جان فرانسوا ليوتار : الوضع مابعد الحداثي ، ترجمة أحمد حسان ، دار شرقيات ، القاهرة ، ١٩٩٤ .

(٩) جلال صادق العظم : دفاعاً عن المادية والتاريخ ، دار الفكر الجديد ، بيروت ١٩٩٠ .

(١٠) جون ديور ، مليتون جولد ينجز : الفلسفة وقضايا العصر ، ترجمة أحمد حمدى محمود ، سلسلة الألف كتاب الثاني ، ج٣ ، القاهرة ١٩٩١ .

(١١) حسن حنفي : في الفكر الغربي المعاصر (بيروت ؛ المؤسسة الجامعية للدرسات والنشر والتوزيع ، ١٩٨٠) .

(١٢) حسن حنفي : مقدمة في علم الاستغراب (القاهرة ؛ الدار الفنية ، ١٩٩١) .

(١٣) زكى نجيب محمود : تجديد الفكر العربي ، ط٢ (القاهرة : دار الشروق ، ١٩٧٣) .

(١٤) سعيد إسماعيل على : محنة التعليم في مصر ، كتاب الأهالى ، حزب التجمع ، القاهرة ، ١٩٨٤ .

(١٥) شكرى عباس حلمى : الأهداف ومستقبل التربية (القاهرة ؛ دار التأليف ، ١٩٨٢) .

(١٦) صادق سمعان : الفلسفة والتربية (القاهرة ؛ دار النهضة المصرية ، ١٩٦٢) .

(١٧) عبدالرحمن بدوي : مدخل جديد إلى الفلسفة ، ط٢ ، وكالة المطبوعات ، الكويت ١٩٧٩ .

(١٨) عبدالسميع سيد أحمد : أهداف التربية مجال متجدد للبحث ، مجلة دراسات تربوية ، القاهرة ١٩٩٣ .

(١٩) عبدالله عبدالدايم : نحو فلسفة تربوية عربية ، بيروت ؛ مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٩١) .

(٢٠) على حرب : نقد الحقيقة (بيروت ، المركز الثقافي العربي ، ١٩٩٣) .

(٢١) عزت قرني : مستقبل الفلسفة في مصر ، (القاهرة ؛ عالم الكتب ، ١٩٩٥) .

(٢٢) فيريدريكو مايور : الصفحة الجديدة (بيروت ؛ مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٩٤) .

(٣٢) كرين بيرنتون : تشكيل العقل الحديث ، ترجمة شوقى جلال (الكويت ؛ عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، ع٨٢ ، ١٩٨٤) .

(٢٤) مارجريت روز : مابعد الحداثة ، ترجمة أحمد الشامى ، سلسلة الألف كتاب، ع١٥٣ ، (القاهرة ؛ الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٩٤) .

(٢٥) محمد الخوالدة : مستويات فهم نظم الأهداف التربوية ، مجلة دراسات تربوية ، ع(٣) ، القاهرة ، ١٩٩٠) .

(٢٦) محمد نبيل نوفل : دراسات في الفكر التربوي الحديث (القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٨٦) .

(٢٧) محمود قمبر : أهداف التربية : دراسة تحليلية نقدية مقارنة ، مجلة مستقبل التربية العربية ، عدد ١ (٤ ، ٥) ، مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية ، القاهرة ١٩٩٥ ، ١٩٩٦ .

(٢٨) مصطفي عبدالقادر وعبدالراضى إبراهيم : موقع الأهداف التربوية في المشروع الحضاري التربوية لمصر ، مؤتمر نحو مشروع حضاري عربي لمصر ، القاهرة ١١-١٣ إبريل ١٩٨٧ .

(29) Besage; P. Frank, Nelason, Jack, **The Foundation of Education Stasis** and Change, Randon House, New York, 1984.

(30) Windelbund, W, **History of Philosophy**, Mac Millan Co., 1954.

الفصل الخامس

استراتيجيات التنمية الذهنية لمعلم المعلم

استراتيجيات التنمية الذهنية لمعلم المعلم [1]

أولاً: الإطار المنهجي

(١) مقدمة :

تتناول الدراسات المرتبطة بالتنمية المهنية للمعلم جوانب عديدة ؛ إلا أن هذه الدراسة سوف تقتصر على التنمية المهنية للمعلم بوصفه باحثاً ، وإن كان ذلك يتطلب تنمية بعض المهارات المتعلقة بالأداء ؛ فإن الدراسة الحالية سوف تقتصر على التنمية الذهنية (عمليات عقلية واتجاهات) من خلال البحث فيما وراء مناهج البحث كالممارسات والمفاهيم المستخدمة في البيداجوجيا والأندراجوجيا على اعتبار أن الحداثة ومابعد الحداثة قد أسهمتا بطريقة مباشرة في بعض الأحيان وبطريقة غير مباشرة في أحيان كثيرة في توجيه مسارات البحث العلمي ومناهجه.

وبالتالي يصبح من الضروري أن تتجه هذه الدراسة إلى المقصود بالحداثة ومابعد الحداثة لنتبين جوهر فلسفة العلم الموجه للعلم التربوي في عصر الحداثة ومابعد الحداثة والمنهجية التي بدأت في التشكيل لدراسة الظواهر الطبيعية والبشرية التي باتت أكثر تعقيداً خاصة بعد أن أصبح دور المعلم في العملية التعليمية يميل إلى أن يكون مجرد ميسر ومشارك وبوصفه متعلماً مدى الحياة ، تعلماً مستمراً في عالم يسوده التعقد والتشابك في مشكلاته التي تتسم باللاتحدد واللايقين مما أضعف إمكانات التنبؤ والتحكم التي كانت سائدة في عصر الحداثة وأصبحت قدرتنا على التنبؤ مشروطة – وفقاً لرأي فؤاد أبوحطب [1] أن الفيزياء الجديدة قد غيرت نظرتنا للكون ولأنفسنا مما يفتح مجالاً أكبر لذاتية الباحث في ظل مسلمات قائمة على النسبية وعدم اليقين بعد أن أصبحت النماذج التفسيرية PARADIGMS

---

(١) أ. د. طلعت عبدالحميد ، أستاذ أصول التربية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

الخطية والقائمة على اختزال التعقد في الظواهر غير قادرة على الفهم والتنبؤ في ظل الحتمية التي كانت موجهة لتلك النماذج الإرشادية ، وبالتالي بات الأمر يحتاج إلى عملية إزاحة أنموذجية Paradigms'shift في ظل اللاحتمية وعدم اليقين مع ضرورة وجود منهجية ومنطق يمكن للباحث من خلالهما فهم مايحدث وهو الذي يمكن أن يبدو للبعض متسماً بالفوضى ، فالمعلومات تكاد تتطاير عبر شبكات الاتصال دون أن تنتج حتى الآن معرفة متكاملة عن الكون وعن أنفسنا .

(٢) مشكلة البحث :

لايمكن للمعلم أن ينجح في أدائه لمهنته مالم يستمر أثناء أدائه لها في الحوار مع العلم من ناحية والحوار مع المجتمع من ناحية أخرى ، وبالتالي فهو باحث بالدرجة الأولى ، باحث في العلوم الطبيعية ، وباحث في العلوم الاجتماعية التي تتصل بتخصصه وبعلاقاته مع الآخرين في مجتمعه ، ومن ثم فإن العمليات التدريسية التي يقوم بها هو وطلابه هي عمليات تتم في سياق هذين النمطين من الحوار ، وهذا الحوار يتطلب أن يقبل المعلم على دراسة الظواهر المختلفة وهو مسلح بمنهج فكري يقود تفاعله مع كل من العلم والمجتمع ، فهو وطلابه في حوار دائم مع العلم بكل فروعه وتبايناته ، وهذا الحوار ، شاء أم لم يشأ المعلم ، محمل بعبء التاريخ من ناحية ، ومحمل بعبء المستقبل من ناحية أخرى ، وفي إطار هذه المسئولية فإن العقل الباحث يصنع حاضره .

والمنهج الذي يقبل به المعلم على ظاهراته بالدراسة والبحث هو نمط من التفكير ، وقد مرت البشرية عبر حقب التاريخ الإنساني المختلفة بعديد من أنماط التفكير . أهمها التفكير الصورى ثم التفكير الاستقرائي ثم التفكير الجدلي الذي لاينكر النمطين الأول والثانى ولكنه يتجاوزهما ، وتتوقف طريقة التفكير التي يتبعها الإنسان على مدى فهمه للظواهر التي يتعامل معها ، فقد يرى في الحركتين الطبيعية والاجتماعية علاقة خطية فيصبح عندئذ أسيراً للفكر الصورى ، وقد يرى تبعية الواقع للفكر فيقع أيضاً أسيراً للفكر الصورى ، وقد يرى أن الفكر تابع للواقع ، ويرى العلاقة بين السبب والنتيجة علاقة خطية أو شبكية أو علاقة بسيطة فيقبل على دراسة الظواهر من خلال المنهج الاستقرائي ، وعندما تبين للإنسان أن التناقض خاصية أساسية تنتظم الكون يضطر إلى تغيير طريقته في التفكير حتى

تستوعب هذا التناقض وتخضعه للدراسة ، كما يكتشف الإنسان أن البساطة والقناعة بها قادته إلى سوء فهم الكون حيث أدرك أن التعقد هو طبيعة أخرى للوجود لايمكنه تجاهلها ، وأن العلاقات بين عناصر الظواهر المختلفة ليست صاحبة اتجاه واحد ، فإذا بالتفكير الجدلي (الديالكتيكى) يتحول إلى منهج أساس في دراسة الظواهر المختلفة ، وعرف الإنسان حقيقة أن فهم الكون من خلال البحث عن النظام فيه لن تقوده إلى حقيقته ، فأصبحت الفوضى ظاهرة داهمة للفكر الإنساني عليه أن يدرسها دراسة تكافئ دراسته للنظام فظهرت نظريات حديثة مثل نظرية الفوضى ونظرية الكوارث إلى جانب نظرية النظم بعد أن ضمنها تصورات جديدة للكون لاتبنى أسسها على مفهوم التوازن ، وظهرت علوم السيبرناطيقا التي تستوعب كل ذلك وتلك ، ولفظ التفكير الإنساني إمكانية الوصول إلى اليقين ، فأصبح الاحتمال هو السمة الغالبة على علاقات الإنسان بالكون الذي يعيش فيه .

إذا كان المنهج في آخر الأمر طريقة في التفكير فإن المنطق الذي يستخدمه الباحث في دراسته هذه يمثل بؤرتها وجوهرها ، وأي تنمية مهنية للمعلم لم تنصب على المنهج فتستهدف كيفية تغيير طريقة المعلم في التفكير فإنها لاتضع أيديها على الأثر الباقي من العملية التعليمية ألا وهو المنهج أو طريقة التفكير ، وتكتسب الدراسة هشاشة لاتقوى ولاتستقيم على مسطرة الجدوى والجدية .

وإذا كان العالم قد عاش مرحلة الحداثة منذ الثورة الصناعية الأولى فإنه يتحرك بخطى سريعة فيما أطلق عليه الغرب بحقبة مابعد الحداثة ، وكل حقبة لها خصائصها وسماتها التي تميزها ، ولكن مايركز عليه اهتمام هذا البحث هو ذلك الأثر الباقى من كل هذه المراحل ألا وهو البعد المنطقى في هذا التحول ، أي طريقة التفكير ، أي التحول الذهني الذي يؤهل الإنسان عامة ، والباحث على وجه الخصوص للتعامل الإيجابى مع هذا التحول . وبالتالي فإن النمو المهنى للمعلم يرتبط أساساً بدراسة النمو الذهني المطلوب حتى يجيد التعامل مع هذا التحول تعاملاً مهنياً صحيحاً ، لذلك فإن مشكلة هذا البحث تتجسد في الإجابة عن التساؤل التالي :

«ما الخصائص الذهنية التي يكتسبها معلم المعلم ، ويتم تضمينها في برامج إعداده في ضوء التحول من حقبة الحداثة إلى حقبة مابعد الحداثة ؟»

وهذا التساؤل الرئيسى يستوجب طرح مجموعة من التساؤلات الفرعية التي سيسترشد بها البحث وهي :

* ما الحداثة ؟

* لماذا يجرى نفي الحداثة وتجاوزها ؟

* ما المقصود ب «مابعد الحداثة» ؟

* ما موقع معلم المعلم من العملية التعليمية باعتباره باحثاً متأثراً بهاتين الحقبتين؟

* ما التغيرات الذهنية التي تمكن المعلم من التعامل الإيجابى مع هاتين الحقبتين؟ .

(٢) هدف الدراسة :

وعلى ضوء ماسبق يصبح هدف الدراسة الرئيس هو التوصل إلى التغيرات المنطقية الواجب حدوثها في ذهنية المعلم حتى يتعامل تعاملاً إيجابياً ، هو وطلابه مع معطيات مابعد الحداثة .

(٣) منهج البحث :

تنتهج الدراسة منهجين متكاملين ، أحدهما هو المنهج الجدلي ، وكما سيتضح فيما يلي ، فإن استخدام المنهج الجدلي يعلى إحداث نقلة كيفية في نمط التفكير البحثى ، فقد مرت أنماط التفكير البحثية عامة وأنماط التفكير في بحوث فلسفة التربية على وجه الخصوص بمراحل منطقية ذات قسمات متباينة(*) ؛ أولها المنطق الصورى ، وثانيها الاستقرائي والثالث هو المنطق الجدلي ، والثالث مستمد من نمط الحركة السائد في الكون ، حيث يرى هذا المنهج أن حركة الكون هي حركة جدلية تتجاوز الحركات الخطية والخطية الشبكية والدائرية ، فمنشأ الحركة في الكون هو التناقض بين عناصره المختلفة ، حيث يدفع هذا التناقض الحركة التي تخضع لها المادة إلى تخليق عنصر جديد ، لاهو بالنقيض الأول ولاهو بالنقيض الثانى ولكنه يحمل بصمتيهما معاً .

(*) سيرد تفصيلاً حديث عن هذه المراحل بالتفصيل .

أما المنهج الثانى الذي تنتهجه الدراسة فهو منهج جديد محور ارتكازه مستمد هو أيضاً من حقائق الكون التي أصبحت لها ثقلها على أنماط التفكير البشرى ألا وهي ظاهرة التعقد Complexity وهي ظاهرة تجاهلها الفكر البشرى في محاولاته الدؤوب نحو تبسيط الظواهر الكونية بدعوى تسهيل بحثها ، والتعقد الكامن في الكون يتضمن - ولاينفي - جدلية حركة الكون ، وبالتالي فإن المنهجين يتكاملان في تحقيق نقلة كيفية صحيحة - حتى الآن - في نظرتنا لظواهر الكون الذي نعيش فيه ، وبالتالي في نظرتنا لمنهجية البحث الاجتماعي عامة والتربوي على وجه الخصوص (*) .

وقد ساهمت هذه النظرة في تكوين العلوم السيبرناطيقية التي قامت عليها التكنولوجيات الجديدة مثل تكنولوجيا الفضاء وتكنولوجيا الأوتومية الكاملة في الصناعة وغيرها من المجالات .

ومن المنتديات العلمية التي اهتمت بالترابط بين التعقدية والعلوم السيبرناطيقية ؛ منتدى «تطور التعقد ، الأصول السيبرناطيقية والتطورية للتكامل عبر النظم المتداخلة» وهو بمثابة ندوة من مؤتمر «أينشتين يلتقى ماجريت ، انعكاس متداخل النظم في العلم والطبيعة والفعل البشرى والمجتمع» الذي عقد بذات الجامعة ونفس التاريخ . (Free University of Brussels, Belgiun,1995, www. Pespmcl. vub. ac. be./Eimmagsy. ht) . ويعد هذا المؤتمر من أهم المحافل العلمية التي أبرزت التكامل بين مفاهيم حاكمة ساهمت في بنية العلوم المعاصرة ؛ مثل نظرية النظم والتعقدية والفوضى والكارثة والسبرناطيقا .

(٤) مصطلحات الدراسة :

(أ) التنمية الذهنية : وهي عملية تحول كيفي في نمط التفكير الذي يمارسه إنسان ما . كأن ينتقل من التفكير الصورى إلى التفكير الاستقرائي ، ومن التفكير الاستقرائي إلى التفكير الجدلي ، أو الانتقال من نمط بسيط من التفكير إلى نمط معقد ... إلى آخره . وهي تنمية تنصب على العمليات العقلية والاتجاهات المصاحبة لها في نفس الوقت .

(*) سيرد فيما بعد تفصيل حول ظاهرة التعقد والمنهجية القائمة عليها .

(ب) الحداثة : وهي نمط من الحياة ينتظم نظماً اجتماعية متداخلة تقوم على :

* بساطة الظاهرات المختلفة في الكون .
* اليقين .
* الحتمية .
* الصورية الصارمة أو الوضعية الصارمة .
* التعالم .
* النسقية الصارمة .
* الترشيد الاقتصادي .
* الديموقراطية السياسية .
* عقلانية التنظيم الاجتماعي .

(ج) مابعد الحداثة : وهي نمط من الحياة ينتظم نظماً اجتماعية متداخلة تقوم على :

* التعقد .
* الاحتمالية .
* الديالكتيكية .
* اللايقين .
* اللاحتمية .
* اللاتحدد .
* ضبابية الظواهر .
* الجوع المعرفي .

ثانياً : الحداثة

(١) ما الحداثة ؟

(١-١) يستخدم مصطلح حديث من القرن العاشر للإشارة إلى الانفتاح والحرية الفكرية ومعرفة الحقائق ، والمواطنين ، وحب التغير ، والعرف الحالى [٢] كما تطلق كلمة حديث ، في فرنسا منذ أبريل ١٩٣٩ وحتى الآن لتشير إلى المدرسة العلمانية [٣] .

ويستخدم مصطلح الحداثة ليشير إلى إحدى مدارس الفكر ، وهو مؤسس على إنكار التقاليد وحب التجديد [٤] . الحداثة لفظ يفترض تحويل التحديث إلى نسق منهجي أو نزعة مذهبية ، والحديث مقابل القديم ، وحين يجرى تلفظ كلمات مثل الأزمنة الحديثة أو التقنيات الحديثة أو الفن الحديث فإن انطباعاً يسود بأنه قد تمت الإشارة بالإبهام إلى الاختلال بين الموضة والحالى ، والمعقول والدائم ، والمعاصر والعالمى . والحديث عن «بودلير» هو المؤقت والزائل (الموضة) وثمة من يتعامل معها بوصفها ضرورة حياتية ، وآخر يرفضها لمجرد أن طرفاً آخر سواه بادر إلى طرحها ، أو ربما لأن التحديث المولد للحداثة اقترن بالغرب المرتبط في ذهن الكثيرين بفترة الاستعمار ، وكل حداثة كانت نتيجة أساسية لعملية تحديث ناجحة على اعتبار أن التحديث يحمل العمليات التي تحدث تغيراً للأمام .

(١-٣) والمقصود بحديث : هي صفة تعلى إجمالاً الارتباط بالعصر المعاش ، ويرى مجدى عبدالحافظ أن مصطلح الحداثة يعبر عن حالة المجتمع ، وهو مصطلح له قيمة متعالية تدل على نمط ثقافي وأخلاقى وحضوراً في كل مكان بحكمة منطق وأيديولوجية وعلم أخلاق للتغيير في مقابل أخلاق التقليد ، وتوجه الحداثة بدعائم احترام المواطن الحر في حياته الخاصة وفصلها عن الحياة العامة ، واحترام أفكاره ومعتقداته ، متساو في الحقوق مع الآخرين أمام القانون ، وعليه نفس الواجبات ، وهو وحده القادر على تقرير مصيره ، فكانت الديمقراطية ضرورة ، وإقامة مجتمع مواطنين ويظل التدين علاقة خاصة فلا تتدخل أي سلطة في نوايا وضمير الفرد في هذا الشأن الخاص بالأفراد فهم متساوون بصرف النظر عن ديانتهم ومعتقداتهم ، وحيث يتمتع الفرد بخصوصية عن الوسط الاجتماعي فإن حرية الفكر تعد مسألة بدهية في مجتمع الحداثة . وتقوم الحداثة

على انعتاق الإنسان من الرؤى التجريدية العامة حيث تحول دور العقل من عقل ميتافيزيقي يقوم على انطولوجية مثالية ثابتة إلى عقل ظاهرى عملى يقوم على الملاحظة واكتشاف العلاقات الخارجية بين الظواهر مع القطعية المعرفية في مجال علوم الدين وتقديمها تفسيراً حديثاً للنصوص . (١-٤) وإذا كانت الحداثة= نتاج للتحديث فإن التحديث يشير إلى اختلاف جذرى عن مجتمعات القرون الوسطى ؛ حيث كانت حياة الدولة وحياة الشعب متطابقتين إلا أن المجتمع الحديث أنشأ الثنائية المجردة بين الفرد والدولة حيث تنفصل الدولة – كجهاز – بين الحياة اليومية الخاصة وبين الحياة الاجتماعية والسياسية ، وفي ظل الحداثة اختفت وانتهت محرمات العصور الوسطى ووفقاً لرأي «لوفيفر» فإن الحداثة يمكن أن تفسر من خلال مبدأ الحركية التقنية والحركية الاجتماعية (العلاقات بين الأفراد وبينهم وبين المكانات والعمل) والحركية الثقافية (تغيرات في المعرفة وفي الممارسة) والحركية الأخلاقية (التكيف المتجدد) (٦) .

(١-٥) المصطلح يطلق على مسيرة المجتمعت الغربية منذ عصر النهضة ويشمل الترشيد الاقتصادي والديمقراطية السياسية والعقلانية في التنظيم الاجتماعي ، وارتبطت الحداثة كحركة اجتماعية شاملة بالخروج من العصور الوسطى والانتقال إلى المجتمعات الرأسمالية التي تتسم بالتجديد والتحديث والدينامية وصاحبت عمليات العلمنة والعقلانية والفردية والتمايز الثقافي ورافقت التصنيع وخط الإنتاج الكبير وانتشار العمران والطابع السلعى اجتماعياً (٧) .

(٢) موجات الحداثة :

(٢-١) **المرحلة الأولى :** تبدأ بميكافيلى الذي يعده «شتراوس» مؤسساً للحداثة وتستمر هذه الموجة حتى القرن الثامن عشر حيث تواجه أزمتها وانتقادات «روسو» و «هوبز» و «لوك» .

(٢-٢) **المرحلة الثانية :** ذروتها من خلال ماطرحه «كانط» و «هيجل» فكانط آثر مقولة المطلق و«هيجل» جعلها محور فلسفته وساهمت أراء نيتشه في وجود أزمة حيث وجد أن الحركة التاريخية عند «هيجل» جوهرها عقلي تقتصر مهامها على اكتشاف ماهو متحقق فعلاً في لحظة تاريخية معينة وبالتالي لايمكن فهم الإنسان إلا في ضوء التاريخ .

(٢-٣) المرحلة الثالثة : حيث الاعتقاد بأن الإنسان لايستطيع التوصل إلى الخير المطلق ذلك لأن التفسيرات التاريخية تتلون بمنظور الحاضر العابر ، وأصبحت سائر المعارف الإنسانية تستهدف زيادة سيطرة الإنسان على الطبيعة وتوجيهها إلى مايحقق أكبر قدر من الرفاهية وإشباع الحاجات ، وبالتالي أصبحت المعرفة تتجه إلى تحقيق أغراض عملية ولم تعد مجرد تأمل [٨] . ففي الحداثة ومراحلها المختلفة كانت العقلانية هي الأساس الأونطولوجى الذي تقوم عليه في مجال الفكر الفلسفي . فالعقل أداة صالحة للمعرفة (ديكارت) ، وهذا العقل مستقل عن الطبيعة (ليبنتزواسبيلوزا) والرياضيات أصبحت بمثابة لغة علمية جديدة (جاليليو) .

وهؤلاء الفلاسفة تجاوزوا المذهب الأرسطى من خلال المنهج التجريبى (فرنسيس بيكون) . والفصل بين المنهج العلمي ومنهج الفلسفة ومن ثم تجاوز الميتافيزيقا (نيوتن) . فالعلم يتجه إلى وصف وتحليل وصياغة العلاقات الخارجية للظواهر ، كما يمكن صياغتها رياضياً [٩] وهذا يعنى أن التجربة والقياس الرياضى للظواهر من أهم سمات العصر الحديث . وهذا انعكس على البحث التربوي وظل تأثيره سائداً حتى الآن .

(٣) خطاب الحداثة :

(٣-١) ويرى «يورجن هابرماس» أنه بفضل الحداثة أصبح الخطاب العلمي ونظريات الأخلاق وفلسفة التشريع وإنتاج ونقد الفن من الأمور التي من الممكن تحويلها إلى مؤسسات ، فمن الممكن جعل كل مجالات الثقافة مناظرة لمهن ثقافية يمكن معها التعامل مع المشكلات على أنها من اختصاص الأخصائيين المهرة الأكثر منطقية من سواهم من الناس ، ونتيجة ذلك اتسعت المسافة بين ثقافة الاختصاصيين وثقافة الجمهور العريض ومن ثم تبتعد الممارسات اليومية عن ثقافة المتخصصين [١٠] .

(٣-٢) وفقاً ل«جان فرانسوا ليوتار» فإن صانعى القرار يحاولون إدارة سحب النشاطية الاجتماعية وفقاً لمصفوفة المدخل/المخرج in put/output متبعين منطقاً يتضمن أن عناصرها قابلة للقياس وأن المجموع قابل للتحديد ، وفي دور العدالة الاجتماعية أو الصدق العلمي فإن مشروعية السلطة تقوم على أساس

جعل أداء النظام أداء أمثل في كفاءته . ومنطق أقصى أداء يتطلب عملاً أقل لتخفيض نفقات الإنتاج ، وكذلك عملاً أكثر لتقليل العبء الاجتماعي للسكان والعاطلين ، وهنا يبرز التناقض حيث يكون معيار التشغيل تكنولوجياً وليس له علاقة بالحكم على ماهو صادق أو عادل .

(٣-٣) أصبحت مهام البحث من خلال تخصصات صغيرة ولايمكن لأحد أن يتقنها جميعاً ، كما أن النظام يعمل عن طريق اختزال التعقيد ومواءمة التطلعات الفردية مع غاية النظام الذي تعد الصرامة من بين مميزاته (١١) .

(٣-٤) ارتبطت الحداثة بالتركيبة العقلية للتحديث سواء في وظيفتها الرأسمالية أو الشيوعية حيث التوحد القياسى والعقلنة وخط التجميع الذي نال الترحيب في العشرينات من الفورديين واللينينين على السواء (١٢) .

(٣-٥) في الحداثة ظلت الأسرة هي المكان لتحقيق الذات ، والمدرسة هي مكان العقلنة .

(٣-٦) انقسمت الحياة إلى نصفين ؛ النصف الأول هو العمل ، والثانى وقت الفراغ : أي التنظيم الاجتماعي والاختيار الخاص وهو مايقود الشخصية إلى حافة الانشطار .

(٣-٧) تؤدى العقلنة إلى تقوية منطق الاندماج الاجتماعي ، وبالتالي تؤدى إلى سيطرة كاملة شيئاً فشيئاً للسلطة المستنيرة على أعضاء المجتمع الذين يصبحون بهذا المعنى رعايا الأمير ، كما يعتقد «ميشيل فوكو» ، وتصبح وظيفة التربية التكيف ، وتقوم المدرسة بعمليات التنميط من خلال العنف الثقافي (الرمزى) السائد في المناخ المدرسى وفي المحتوى الدراسى .

(٣-٨) ظلت الظاهرة الاجتماعية تدرس على اعتبار أن لها وجودها المستقل عن الأفراد بل لها قوة قاهرة إلزامية على الأفراد ، وأن الوجود الوضعى للظاهرة الاجتماعية يعنى أن المجتمع أو الدولة هي الآلهة الجديدة عند «دور كايم» ومن ثم كان الاهتمام بالمؤسسات (كالأسرة ، والمدرسة ، والمصنع ، والدولة) وبذلك يتم تكريس سيطرة النظام الاجتماعي على الفاعلين (١٣) .

(٣-٩) إحلال منظومة إحصائية محل مستوى المشاركة الاجتماعية

وإحلال المنطق الداخلى محل الفاعلين الاجتماعيين .

(٣-١٠) ظلت السوسيولوجيا الاجتماعية في مجتمع الحداثة مجرد صورة لنمط خاص من المجتمعات وهو نمط المجتمعات الرأسمالية السائدة في الحقبة الصناعية حتى أضحت السوسيولوجيا صورة تخلقها الرأسمالية عن نفسها ، وظلت السوسيولوجيا مؤسسة على الفكرة المزدوجة لانتصار العقل وعلى الوظيفة كمعيار للخير والنظر إلى الإنسان باعتباره مواطناً يحدد التنظيم الاجتماعي هويته التي يجب أن تتواءم مع إطار المؤسسات (١٤) والخير يتحقق عندما يساهم كل عنصر في أداء الجسد ، حيث تقوم حياة المجتمع على تمثل القواعد داخلياً وعلى الصلة بين المؤسسات التي تبلور القواعد وتعمل على احترامها ، والمؤسسات المكلفة بالتنشئة الاجتماعية تعمل وفق إيديولوجية توقع الغير لسلوك الفرد وبالتالي فالإنسان وفقاً لهذه السوسيولوجيا لاتقوده مصلحته ولكن ماينتظر منه وفقاً لمنظومة الأخلاق والأفكار السائدة ، ووفقاً لمنطق العقل الذي هو بطبعه كونى ، ومن ثم على المدرسة أن تخلص الفرد من إرثه الخاص وتضعه في علاقة مع العقل والثقافة العلمية والأعمال الإنسانية الفكرية الكبرى (١٥) .

(٣-١١) الفرد عليه أن يتخلص من (الهو) في مقابل ولمصلحة مبدأ الواقع (الأنا) وفقاً ل«فرويد» ، حتى الحرية هي إدراك للضرورة وفقاً ل«ماركس» ، وعليه أن يقوم بأدوار حددها له التنظيم الاجتماعي بوصفه عضواً أو جزءاً حتى يعمل النسق ويظل في حالة انتظام وتوازن (الوظيفة) والعلية تحكم أفعال الناس ، ووظيفة القانون التحكم والتنبؤ للسيطرة على الطبيعة ، فاليقين أو الحتمية هي التي تعمل فيما وراء النظريات العلمية (اتساقاً مع نيوتن) .

(٣-١٢) ظلت فكرة النموذج تسود مجتمع الحداثة ، المجتمع النموذجى الذي يجب أن يحتذى حتى في الدول التابعة من قبل نخبها أو صفوتها الوطنية ، والنموذج في العلم متسق مع النموذج النيوتنى . ولم لا .. ؟ فالكل يجب أن يستعد للقياس سواء أكان من خلال منطق المدخلات / المخرجات في مجال الاقتصاد أم في مجال الإدارة ، وحتى فيما يتعلق بذكاء الإنسان فالمقاييس جاهزة ومعدة عالمياً حتى وإن جرت بعض التكييفات البيئية المحلية لها ، ويظل كل شيء قابلاً للقياس وفقاً لنموذج .

(٣-١٣) وفكرة الإنسان ذى البعد الواحد أو الإنسان الاقتصادي هي الفكرة المحورية في مجتمعات الحداثة مهما اختلفت الإيديولوجيا وتوجهاتها ؛ شيوعية أم رأسمالية ، فيحب تعليمه وتدريبه ليحقق أعلى معدلات الإنتاج لتحقيق الوفرة حتى يتحقق مجتمع الرفاهية رأسمالياً والتوزيع العادل للدخل وإقامة العدالة الاجتماعية اشتراكياً .

(٤) مشاهد حداثية :

(٤-١) أثرت النظرية الميكانيكية لنيوتن في الفيزياء على المدارس السلوكية فكانت حتمية ظهور الاستجابة عند التعرض لمثير ، والموضوعية تتطلب استبعاد الذات وعدم تقبل مايبتعد عن الملاحظات التي يقوم بها فاحصون مستقلون للكشف عن القوانين العامة التي تحكم السلوك . ضماناً لتماسك البحث العلمي وموضوعية .

(٤-٢) بعد انفصال الفلسفة عن العلوم الطبيعية في القرن التاسع عشر . بدأ علم الفسيولوجيا في دراسة الظواهر الطبيعية من خلال الملاحظات والتجارب بدلاً من النظر والتأمل المحض ، وأصبحت دراسة الظواهر النفسية تتم من خلال الملاحظة والتجارب والابتعاد عن الأساليب التي كانت سائدة في التحليل النفسى مثل الاستبطان والتأمل وبدلاً من ذلك بدأ تفسير السلوك من خلال التغيرات الفسيولوجية مما جعل علم النفس يقترب من علم البيولوجيا .

(٤-٣) ابتعدت المفاهيم الغيبية والميتافيزيقية التي لايمكن التحكم والتنبؤ بها . واستخدمت العلوم الإنسانية المنهج العلمي ، كما هو مطبق في العلوم الطبيعية.

(٤-٤) ونتيجة لتأثير مبدأ النفعية في الممارسات الاقتصادية الرأسمالية أصبحت النفعية العملية معياراً للحكم على الأفكار والسلوكيات فيما عرف بالبراجماتية أو الذرائعية أو الوسيلية وتأثرت النظرية النفسية والتربوية بمبدأ التعزيز ؛ حيث يمكن تعلم أي سلوك من خلال (المكافأة) أي من خلال تعزيزه أما أنماط السلوك غير المعززة فتظل معرضة للانطفاء ، ولاسيما أن الفهم الآلى للمعطيات والاقتناع بالحتمية كانت سائدة في عصر الحداثة ، وبالتالي فإن الإنسان تحكمه حتمية نفسية تحتم ظهور الاستجابة إذا تعرض الإنسان للمثير وخاصة إذا

كان معززاً .

(٤-٥) نظراً لانتشار الوضعية ، وخاصة منذ أوجست كونت ، حيث الاهتمام بالخبرات المحسوسة القابلة للملاحظة والقياس ، فإن اتباع العلوم الإنسانية لمنهجها الوضعى جعلها ترفض المفاهيم التي لاتخضع للقياس والملاحظة عقلياً ووجدانياً (مثل المدرسة السلوكية) .

(٤-٦) انتقل مفهوم الطاقة من العلوم الطبيعية إلى العلوم الإنسانية ، فالإنسان عبارة عن منظومة معقدة من الطاقة ، والغذاء هو مصدر هذه الطاقة . ويستفاد من هذه الطاقة نفسياً في تسيير العمليات المعرفية مثل الإدراك والتذكر والتخيل والطاقة الجنسية وهي مسئولة عن الإشباع الجنسى .

(٤-٧) أنتجت العقلانية حربين عالميتين ، ومانقصده هنا هو العقلانية البورجوازية التكنولوجية ، كما حولت الديموقراطية إلى سيطرة الأغلبية التي تم تعليبها وقولبتها ، وساعدت التقنيات الحديثة على تلك القولبة على تزييف وعي الإنسان فشعر بالاغتراب .

(٤-٨) أدت المؤسسات الاجتماعية والسياسية إلى خلق التناقض بين الحرية في مقابل السلطة ، الواجبات في مقابل المصالح ، واستقلال الإرادة في مقابل التبعية ، ومن ثم أضحت المؤسسات قائمة على القهر[١٦] .

(٤-٩) في الحضارة الليبرالية الراهنة ذات الطابع العقلاني فهم العقل على أنه مرادف للتكنولوجيا واستخدام العلم في زيادة الإنتاج مما أدى إلى سلب الإنسان لحياته الباطنية الخاصة وتحوله إلى إنسان ذى بعد واحد اقتصادي ، هو الذي تريده له متطلبات التقدم التكنولوجى ، ولم تفلح الروح الفردية في إنقاذ الذات من ضياعها ونتيجة عدم الالتزام بالخط العقلاني لفلاسفة التنوير الأوائل أضحت العقلانية فاشية في الثلاثينيات من القرن العشرين كما أصبحت تلاعباً بالعقول وفقاً لمصالح النخبة الحاكمة باستخدام ألاعيب التكنولوجية الحديثة التي خربت الإرادة ، على الرغم من الإنجازات التقدمية في توفير فرص الاختيار - ولكن من منظور اقتصادي فقط - فالأنظمة الليبرالية الراهنة ماهي في جوهرها إلا أنظمة فاشية من نوع جديد ، فالمواطن في ظلها يجد نفسه مشدود الوثاق إلى عجلة هائلة من التنظيمات الإنتاجية لايستطيع الفكاك منها وفي ظل قابلية كل شيء للقياس

بمنطق المكسب والخسارة تم تطويع الحاجات الإنسانية حتى تتفق مع احتياجات النظام ككل وفقاً لمبدأ الواقع ، وماركيوز استناداً إلى الماركسية يرى أن المصالح الاقتصادية عادة ماتدمر المنطق الداخلي للعقلانية ناهيك عن تدميرها للطبيعة لصالح الطبقة المسيطرة وبعد تخريب سائر الأبعاد الإنسانية يصبح المجتمع ذا بعد واحد وذا فكر واحد (١٧) .

(٤-١٠) اتساقاً مع الوضعية المهيمنة أصبحت المعرفة الشفاهية أقل مرتبة من المعرفة الكتابية ، وخبرة المتخصص في مواجهة الخبرات الحياتية الشعبية كما أصبحت منعزلة عنها في الواقع المعاش ، كما أن المناهج الوضعية تتعامل مع ماهو آنى وتستبعد ماينبغى أن يكون وبالتالي يتم إزاحة القيم مكتفية بدراسة الواقع. وبالتالي جاءت بعض النتائج بمأساوية تلوث البيئة ، إرهاب ، جريمة ، ووقع مليار أمى في براثن المجاعة وتفشت مظاهر الاستغلال ، وزادت الفوارق بين الشمال والجنوب ، والأغنياء والفقراء ، وزيادة التهميش .

(٤-١١) حاول دعاة التحديث سد الفراغات التي نتجت عن هدم القيم التقليدية والتمهيد لتأسيس القيم التي ستبنى عليها الحداثة ، وذلك لأن رفض كل مبدأ معنوى في ظل الحداثة قد خلق فراغاً تم سده بفكرة المجتمع أي بفكرة النفعية الاجتماعية ، وأصبح الإنسان (الرعية) مواطناً ، والإحسان تضامناً ، والضمير احتراماً للقانون ، واستطاع «جون لوك» بفكرة الحق الطبيعي أن يؤسس ثنائية المجتمع المدنى والدولة ، وثنائية حقوق الإنسان والسلطة السياسية . وأنجزت الثورة الفرنسية ١٧٩٨ إعلان حقوق الإنسان الذي حدد التمايزات الاجتماعية على أساس المنفعة العامة ، ويؤكد على أفكار الأمة والإرادة العامة ، ويحدد شروط تطبيق القانون ووظيفة العدل ويعطى حرية الرأي والعقيدة (١٨) .

ثالثاً : أزمة الحداثة

(٥-١) يرى كارل بوبر أن المفارقات المنطقية التي تنطوى عليها الليبرالية هي الديموقراطية والسيادة والحرية والتسامح ، فالديموقراطية هي صورة من صور السيادة ، فالسيادة المطلقة تنطوى على احتمال تنازل الشعب عن سيادته إلى حاكم مستبد . وأن إطلاق الحرية للجميع يعنى إتاحة الفرص أمام الأقوياء للفتك بحرية الضعفاء طالما أن حرية أي إنسان هي قيد على حرية سواه ، وبالمثل فإن إطلاق

مبدأ التسامح يعني أن نتسامح مع غير المتسامحين [١٩] .

(٥-٢) يتفق ماركيوز مع وجهة النظر الليبرالية في تأكيدها على بعدى الفردية والعقلانية لكنه يرى أنهما لايلتجان شخصية أخلاقية في ظل المؤسسات الراهنة [٢٠] .

(٥-٣) التقدم الحضارى الراهن تجاوز التصور الفرويدى ، فلم يعد يتيح للإنسان استقلال الإرادة الفردية وتحول البشر إلى أجزاء تدور بين نسق من المكافأت والعقوبات ، فتنسحب الذات لحساب الواقع التكنولوجي المؤسسى حتى تصبح المؤسسات قادرة على النمو بقدراتها الذاتية ، حيث أضحت العقلانية التكنوقراطية نوعاً من اللاعقلانية حيث تفرض ضروباً من الحرمان تؤدى إلى العدوان والهدم وليس البناء ، ومن هنا دفع الإنسان ثمن تقدمه الحضارى وهو فقدان جانب معين من ذاته وكبت غرائزه مضحياً بالهو في سبيل الأنا أو مبدأ الواقع واستخدم ميكانزمات الإعلاء لتحقيق النشاط الاجتماعي المثمر ، ولكن النتائج كانت بمثابة خسائر فادحة .

(٥-٤) مع التبشير بحلول مجتمع جديد مابعد صناعى أو مابعد تكنولوجي ، مجتمع استهلاكى ومجتمع وسائل الإعلام والمعلوماتية ، والمجتمع الإلكترونى أو التكنولوجيا المتطورة ظهرت شروط موضوعية جديدة تبشر بأقوال مجتمع الحداثة إلى مجتمع مابعد الحداثة ، ذلك لأن شروط الحداثة كحركة اجتماعية أخذت في التلاشى .

(٥-٥) تمرد شباب الستينيات على أسس النظام لكسر أسور مؤسسات الحداثة وإعادة الارتباط بالثقافات الشعبية والهامشية مع القطيعة مع معايير الحداثة منتقدين للعقلانية في تنظيم المجتمع وثقافته ونقد فكرة التقدم المرتبطة بمفهوم التحديث الرأسمالي ، وضيق حدود العقلانية البورجوازية مما يمهد لزحف الاتجاهات اللاعقلانية [٢١] .

(٥-٦) على صخرة الواقع تحطم المشروع الحداثى الذي صاغه فلاسفة التنوير في القرن الثامن عشر ، فكان جهدهم منصباً على تطوير علم موضوعي ، وأخلاق وقانون كليين ، وفن مستقل من أجل إثراء الحياة اليومية بتنظيمها تنظيماً عقلياً يعمق فهم العالم وفهم الذات وقيام مؤسسات عادلة لإقامة السعادة ، ولكن

ابتعد المتخصصون بهذه المبادئ عن العامة وعن الحياة اليومية [٢٢] .

(٥-٧) الانفصال بين الإنسان والكون ، الكلمات والأشياء بالإضافة إلى انتشار الأصولية والصلف التكنوقراطي والعسكري [٢٣] .

(٥-٨) أدت العقلنة إلى تقوية منطق الاندماج الاجتماعي وبالتالي أدت إلى سيطرة كاملة للسلطة على أعضاء المجتمع الذين يكونون بهذا المعنى رعايا للأمير [٢٤] . ومع الكوكبية (العولمة) وضعف دور الجيش والمدرسة اللتين كان مناط بهما تحقيق الاندماج وأصبح المجتمع مهدداً بالتحول إلى أقليات متناثرة ، وتجمعات مهنية وعرقية وثقافية يستبعد كل منهما الآخر .

(٥-٩) في إطار المجتمع المفرط في التنظيم أصبحت هناك صورتان متعارضتان وهما صورة النظام بلا فاعل ، وصورة الفاعل بلانظام ، سادت الأولى في السبعينيات والثانية في الثمانينيات [٢٥] .

(٥-١٠) الانفصال بين الهوية الثقافية والعقلانية الاقتصادية يفسر الأزمة اجتماعياً [٢٦] ..

(٥-١١) حدث طلاق بين المثقفين والحداثة التي ظلوا مرتبطين بها ولكنهم تركوا أنفسهم للانخراط في خدمة المستبدين وهو ما أدى إلى تشويه صورة المثقف بل أصبح العالم بلا مثقفين [٢٧] .

(٥-١٢) وبالنسبة للجماهير والمجتمع الجماهيرى ، لم يعد الأمر مستقلاً عن مؤسسات الإعلام حيث يتم اختراقه عن طريق هذه المؤسسات التي تضعف المبادرات الاستقلالية ، وهذا يخلق أزمة في التنمية الثقافية الناتجة عن الاكتفاء بالاقتصاد كعامل محدد للتنمية في ظل الحداثة ، ناهيك عن الشك في مصداقية الجماهير التي هي في رأي البعض بلا معايير وحيث لامعايير فلا ثقافة . فالإنسان الجماهيرى هو الذي خلق هتلر نتيجة ضعف الجماهير ، فالضعيف يخلق القوى ، وهو الذي قتل سقراط ، وربما يكون هذا هو الذي دفع أفلاطون تلميذ سقراط نحو الامتناع عن الحوار مع الجماهير فشيد أكاديمية لايدخلها إلا كل عالم بالهندسة[٢٨] .

(٥-١٣) على الرغم من إدعاء أنصار الوضعية المنطقية أن العلمي لابد

وأن ينحصر في إطار المحسوس الفيزيقي ولايتجاوزه إلى الميتافيزيقي والمجرد ، إلا أن قوانينهم هي في المحصلة النهائية مجردة فالعلاقة بين الظواهر ليست محسوسة فهي مفترضة وليست منعكسة بل إن العقل حاضر ومتدخل في بساطة واختزال للوقائع الحسية ومع نسبية أينشتين ومع هيزنبرج الذي أثبت أن سلوك عناصر الذرة يحكمها الاحتمال وبعد فرضية جودل [٢٩] تبين أن للعقل في عمله علاقة قوية بالاحتمال والإمكان وأن يبدو غير منطقي يعد منطقياً من وجهة نظر أخرى . وهذا جعل الذاتية والاحتمال والإنساني والمجرد والمتخيل دون مرتكز تجريبي يشكل ملامح الصياغات العلمية للمستقبل واختراعاته بل أصبح طلب المستحيل هو الوقعي والممكن اجتماعياً .

(٥-١٤) وتصبح وظيفة العقل معيارية وليست تقريرية ، وبالتالي يستطيع التعامل مع الظواهر التي يحكمها مبدأ اللاتعين وفقاً لهيزنبرج الذي درس من خلال ميكانيكا الكوانتم حركة الذرات ووجد أن سلوك عناصر الذرة يحكمه الاحتمال وبالتالي فحتمية عصر الحداثة حل بدلاً منها اللايقين وتصاعدت الدعوة إلى تدمير السلطة ومؤسسات الدولة بدعوى أنها ضد الإنسان وإلى إلغاء الرقابة السياسية داخل المجتمع لتحرير الذات الإنسانية من قهر التنظيم الاجتماعي ومن ثم دخل العالم عصر مابعد الحداثة في انقطاع معرفي وإن كان يحمل في طياته الحداثة ومتجاوزاً لها في نفس الوقت من خلال (الما) (بعد) ، حتى ظلت التسمية تشير ربما إلى انقطاع (الما بعد) والوصل (الحداثة) في نفس الوقت ولم تأخذ نعتاً منفصلاً فصارت التسمية مابعد الحداثة [٣٠] .

رابعاً : مابعد الحداثة :

(٦-١) إذا كانت الموضوعية وفقاً للوضعية تتطلب إنكار الذاتية فإننا نجد فلاسفة مابعد الحداثة مثل فوكو ، الذي يعلن عن ميلاد الذات عندما يتحدث في الجمعية الفلسفية ١٩٦٩ عن الكتابة فيقول بأنها مسألة فتح فضاء لاتكف الذات فيه عن الاختفاء [٣١] .

(٦-٢) الغرب يبحث عن الذات التي وجدت لديه كأصل من أصول الحداثة ، ويود عقد مصالحة بين العقل - الذي تحول إلى عقل أدائي - والذات ، أي مصالحة بين الترشيد ، الذي يعتبر الأساس المتين للحداثة ، وتحقيق الذات التي

أهملتها النزعات الأخيرة (٣٢) .

(٦-٣) شهدت مابعد الحداثة كحركة اجتماعية حلول مجتمع جديد معلوماتى مبرمج ، مابعد تكنولوجى حيث التبشير بنهاية التاريخ ونهاية الإيديولوجيا وعدم إمكانية المعرفة ، وحيث الذات منقسمة والوعي أصبح فصامياً في ظل الحداثة ، مع إضفاء الطابع الكونى على الظواهر والمشكلات ، فصام بين الترتيب العقلاني للحياة وبين الفوضى وسيادة السوق الدولية الموحدة باتفاقيات الجات مع إتاحة الفرصة للجميع للتنافس مع هيمنة ذات طابع أمريكى يقابل برفض في سيائل وانتقاد لمفهوم التقدم والعقلنة الذاتية مع صحوة للاتجاهات اللاعقلانية ، الخطاب العملى والأخلاقى والتشريعى والفنى يصدر عن أخصائيين مهنيين في مؤسسات بعيدة عن الجمهور الحياة في وقت تتعامل فيه كل مؤسسة مع إحدى الشذرات المعرفية .

(٦-٤) جاءت دعوات مابعد الحداثة لتعيد الثقة في الذات وفي الهامشى والشعبي والفردي ولبعث الفاعلين الاجتماعيين ، وبعث التعصبات التي واجهتها الحداثة ، وبعث الرمزية ، وهجوماً على المؤسسة والتبشير بعالم مابعد ذكورى ، والدعوة إلى أنماط جديدة للحياة تتطلب إيجاد تنظيم اجتماعي جديد يتصالح مع البيئة ، إذن «مابعد الحداثة» شكل لتفكيك النموذج العقلاني الأداتي للحداثة ؛ يدعو إلى تحرير قوى الإنتاج من لاعقلانية الإنتاج الاجتماعي ، وتصبح مهمة العالم - وخاصة عالم الاجتماع - تنشيط المجتمع والكشف عن آليات القمع ، ونقد ورفض المجتمع الذي يمثل سلطة تقسيم العمل وتركيز الموارد ، ويفصلها عن القيم وعن مطالب الفاعلين الاجتماعيين ، ومجتمع مابعد الحداثة يسعى إلى إطلاق طاقات الإبداع حتى يستطيع البشر التعامل مع التغيرات المتسارعة ، فمن جهة تطلق وسائل الإعلام صوراً خاطفة من المعلومات غير المترابطة ، ويغمرنا الخبراء بطوفان من الرسائل الموغلة في التخصص في وقت يستبدل بمدينة المصانع ذات المداخن بأخرى مختلفة عنها حيث التصنيع المرن ، والأسواق الصغيرة ، والعمل الجزئي بدلاً من الإنتاج الكبير ، وتعاظم سلطة المعرفة وابتداع مصطلح المنتج المستهلك PROSUMER وضعف دور الدولة والمؤسسة ، بل ومقولة المجتمع نفسه خاصة في ظل إزالة حواجز التنقل بين الأشياء والمفاهيم ، وحركة الإنسان تمهيداً لتلاشى بعض المصطلحات مثل الحماية الجمركية (٣٣) .

(٦-٥) وفي مجتمع مابعد الحداثة لم تعد المعرفة تبحث من خلال المحسوسات كما هو الحال في مجتمع الحداثة ، بل الاهتمام بالتجريد وبدلاً من الاقتصار على معرفة الخبراء والمتخصصين يتم إفساح المجال لخبرات ومعارف الجماهير مع الاهتمام بالخبرات الذاتية والاهتمام بالشفاهية لتقليص هيمنة الكتابية التي ظلت هي الصيغة الوحيدة المعتمدة مؤسسياً .

ويتجه مجتمع مابعد الحداثة نحو الاهتمام بما هو مستقبلى ومتخيل يتم استشرافه ومحاكاته كومبيوترياً واعتماد قيمة الاختلاف بدلاً من قيم الإجماع والفهم المشترك الذي ينفي التفرد ، وبدلاً من الانكفاء على ماهو آنى وواقعي ينطلق إلى ماهو مستقبلى وماهو متخيل أو مرغوب فيه وإلى الانهماك في دحض النظريات وإثبات عكسها ، وإثارة التساؤلات والتشكك والتفكيك لما هو قائم من معارف ، فكلما ازدادت معارفنا زاد الاقتناع بجهلنا ، ومن ثم يظل البحث متواصلاً للإمساك باليقين دون أن نمسك به .

(٦-٦) هوية الإنسان لم تعد تحددها الحتمية من الداخل ، أو من الخارج من خلال الغرائز ، أو من خلال الظروف المحيطة ، أو من خلال التنظيم الاجتماعي الذى يحدد الهوية من خلال مجموعة من الأدوار يتوقع من الفرد القيام بها بغض النظر عن احتياجاته أو رغباته أو مصالحه ، كما كان سائداً في عصر الحداثة بل يظل وجوده صيرورة مفتوحة ؛ الذات فيها متحققة لمقاومة السلطة ، سلطة التنظيم الاجتماعي الذي يرغب في الإجهاز على تلك الذات التي تتمرد على مؤسسات الرأسمالية التي تخلق نوعاً من الإذعان لمتطلبات إنتاجية لامتناهية هدفها الربح في المقام الأول .

(٦-٧) وإذا كانت القيم نفعية - في عصر الحداثة - وتتسم بالواقعية وتتعامل مع مبدأ الواقع معمقة للخصوصية الثقافية ؛ فإن القيم «الما بعد حداثية» تهتم بما هو عالمى وعام متجاوزة ماهو خاص دون أن تنكره ؛ حيث يصبح العالم متعدد الثقافات ، يراها هنتجتون متصادمة في وقت يرى فيه انهياراً أخلاقياً يتجلى في زيادة السلوك غير الاجتماعي مثل الجريمة وتعاطى المخدرات وأعمال العنف والتفكك الأسرى ، بينما يرى فوكوياما أن الديمقراطية الليبرالية كنظام للحكم تشكل نقطة النهاية في التطور الإيديولوجي للإنسانية وبالتالي نهاية

التاريخ، ولكن يرى آخرون أن المبادئ الأساسية أساس غير مكين لبناء مجتمع يدوم في عالم متعدد الحضارات ، للثقافة فيه أهمية كبيرة ، ومن ثم يشهد العالم توجه كوكبى أو كونى أو عولمى في مقابل صحوة للهويات والخصوصيات الثقافية ولكن ربما تمهد عملية خلخلة الإنسان الاقتصادي تمهيداً لبزوغ الإنسان ذى القيم والتوجهات الكوكبية ، ولكن المفارقة أنه في ظل هذا التوجه ظهر الإرهاب كظاهرة كوكبية مؤسسة على الأصولية والرأسمالية الطفيلية ، فالأصولية ترفض إعمال العقل في النص الديني ، والطفيلية استثمار لرأس المال في مجال غير مشروع حضارياً (٢٤) .

(٦-٨) أغلب الظن أن حركة مابعد الحداثة تعبر عن نوع من خيبة الأمل الناجمة عن فشل الآمال التي كانت معلقة على إمكانات التقدم التكنولوجى في تحقيق مجتمع الرفاهية والرخاء لجميع الطبقات الاجتماعية ، وتعد ارتداداً واعياً لمعظم القيم التي نادى بها دعاة الرأسمالية المطلقة ، فنجد رؤى متناقضة بعضها يمجد الماضى ، ومحافظة ترفض التكنولوجية التي قتلت الثقافة والميتافيزيقا وماتحمله من قيم الصدق والأصالة (هيدجر) ، كما نجد رؤية ثورية تقوم على نقد الأسس الاجتماعية والإيديولوجية للمجتمع الاستهلاكى والمعلوماتى (هابرماس وفوكو) على مستوى التحليل التاريخي لجذور وآليات الاستغلال التي قام عليها المجتمع الصناعى المتقدم ، ونجد الدعوة إلى وأد قيم المنفعة والمنطق التحليلي وأخلاقيات الحقد (نيتشه) .

والقاسم المشترك بين هؤلاء الفلاسفة هو تمرد الإنسان المعاصر على آليات التنظيمية والتكنولوجية والأيدلوجية التي ابتدعتها الحداثة منذ قيام المجتمع الصناعى ، والتي انتهت باغترابها داخل نسق متكامل من العلاقات الرمزية والحكائية ، باسم ذاتية وضرورة مطابقة لواقعة المباشرة ، مع الاحتفاظ بإنجازات الحداثة التي أقامت انقطاعاً معرفياً مع الفكر الأسطورى والغيبى لمصلحة التنوير ، حيث الإنسان هو سيد مصيره ينظر إلى الأرض ومشكلاتها من خلال رؤية كوكبية (٢٥) .

(٦-٩) يحتشد اليوم عدد من فروع المعرفة لتشكيل (علوم للعقل) تعد بتقدم هائل في فهمنا للظواهر السلوكية والعقلية (علم الأعصاب ، الفلسفة ، علم النفس ،

الفيزياء ، وعلم الحاسوب) ؛ فالعقل عنصر فيزيقى في العالم الطبيعي يخضع للقوانين العلمية ، ويقبل التجريب وبالتالي يكون قابلاً للفهم والتحكم والتنبؤ . وبالتالي يعد العقل خاصية مميزة لنشاط المخ ونتيجة لأبحاث علم الأعصاب تم إعلان عقد التسعينات باعتباره عقد المخ ، ويستطيع علماء الحاسوب مشابهة وظائفه مستخدمين واقعاً افتراضياً وشبكات عصبية لإنجاز عمليات شبه إنسانية ذكية . وقد تم تقديم برامج تحويل المطبوع إلى مسموع من أجل المصابين بالعمى، ولم يعد الفصل قائماً بين الفيزيقى والمكتسب كما هو معتاد في علم النفس الشائع ، فقد نجح علماء الأعصاب في تحديد الوقائع الفسيولوجية المصاحبة لعمليات التعلم (الاكتساب) فخبراتنا داخل المحيط العام تحدث تفاعلات بيوكيمائية داخل المخ ، وعندما يتعلم الإنسان يتغير المخ ، وعندما يتكلم إنسان أو يتحرك أو يرى أو يشعر أو يحب أو يكره أو يرغب بكل هذه الخبرات هي نتيجة لعمليات المخ الفسيولوجية ومن هنا فالنفس هي جزء من البيولوجى ، وبالتالي ؛ فإن أكثر حالات العقل نبلاً واجتماعية هي أمور تتعلق بكيمياء المخ . من وجهة نظر علماء الأعصاب .

كما يوجد تفاعل معقد بين المتغيرات البيولوجية والبيئية ، ومن هنا يمكن اعتبار أن التعلم قبل الولادة (مثل الاستجابة لأصوات الأبوين) . والصفات الأخلاقية تؤثر في التعلم فالصفات التي توجد وقت الولادة تم تعلمها ، وبالتالي فما هو موجود وقت الولادة ليس بالضرورة وراثياً ، فالطفل قد خبر تسعة أشهر من الحياة داخل الرحم ، كما أن كل جين ليس بالضرورة وراثياً مثل الطفل المنغولى الذي قد يولد هكذا نتيجة خلل في انتقال المادة الوراثية ومعنى هذا أن الوراثى والمكتسب ليستا عمليتين منفصلتين بل معقدتين ، كما أن الدراسات أوضحت أن الذاكرة ليست عملية واحدة بل عمليات متعددة ، وأن المشاعر هي جزء رئيس في التفكير المنطقى ولايجوز فصلها عن الوظائف الإدراكية الأخرى ، والعقل ليس مكاناً في المخ وليس مراقباً متعالياً لكنه نتاج للعمليات الحاسوبية المعقدة بين خلايا المخ وغيرها ، والمخ عبارة عن نظام دينامى ينشأ من تفاعل انتقائي مع العالم والانتقاء مقيد بقيم ناشئة [٣٦] .

(٦-١٠) وإذا نظرنا إلى العالم سوف نجد تعقيدات وتغيرات متسارعة حيث ثمة ظواهر جديدة تكونت في العقود الأربعة الماضية ، وينتظر أن تتطور في

اتجاهها إلى العقود التالية من القرن الحادى والعشرين والعامل الحاسم في تلك الظواهر هو الكوكبية GLOBIZATION وماصاحبها من ثورة معرفية وتراجع لمكانة الدولة القومية ، وأشكال استقطاب جديدة مع التداخل الواضح لأمور الاقتصاد والاجتماع والسياسة والثقافة والسلوك دون اعتداد بالحدود السياسية ، وانتشار الطرق السريعة لنقل وسائط الإعلام ، والإلغاء المتزايد للتنظيمات القانونية في إدارة المجتمع داخل الحدود مع الاتجاه إلى الخصخصة حتى في السجون ، ونمو ظاهرة الشركات متعدية الجنسية بوصفها المنظم المركزى للأنشطة الاقتصادية عالمياً يتزايد تكاملاً ، وهذه الشركات تتميز بالضخامة وتنوع الأنشطة، والانتشار الجغرافي ، والاعتماد على المدخرات العالمية وتعبئة الكفاءات عالمياً ، وتمجيد التكنولوجيا ، وتزايد العلاقة الجدلية بين المعرفة العلمية والتطوير الرأسمالي فالمعرفة العلمية لاتتحول إلى أساليب إنتاج إلا إذا كان المجتمع مهيئاً لذلك ومتطلعاً إليه ، فالعرب كانوا يعرفون أن الأرض كروية وكان بينهم ملاحون مهرة ، ولكنهم لم يحاولوا الدوران حول الكرة الأرضية ، والصين اكتشفت البارود فاستخدمته في الألعاب النارية ، واكتشفت فن الطباعة فطبعت الكوتشينة في حين أن الاختراعين ، في أوروبا ، غيرا حياة البشر وتواصل الآن الثورة المعرفية إنجازاتها حيث تمهد لوجود الإنسان الكونى الذي يرى الأرض من خلال الكون بعد أن كان فيما سبق يرى الكون من خلال الأرض فالتجارب أصبحت تجرى من خلال الأقمار الصناعية والمحطات الفضائية والمنهج العلمي بعد أن كان يبنى على إجراء تجارب لتحديد علاقة ثابتة ومنظمة بين ظاهرتين بحيث يؤدي حدوث واحدة منها أن يصحبه أو يترتب عليه حدوث الظاهرة الثانية ولكن هذا الانتظام الخطى linear يمكن أن ينقطع ولاتفلح الأساليب المتاحة في دراسة هذا الانقطاع ونتائجه ونجح علماء بيولوجيا الجزئيات في فك شفرة الجينات وتحديد نقل المعلومات عن طريق حامض يسمى اختصاراً DNA وبعد أن نجحوا في شق الجين في مواضع محددة ونقلها إلى جسم غريب حيث تختلط بجينات أخرى تغير سلوكها .

وأصبحت الخلية بمثابة مصنع يمكن فك وإعادة تركيب آلاته أو تغييرها ، وظهرت إمكانية صنع كائنات حية (٣٧) .

(٦-١١) هذا في الوقت الذي تنامت فيه سيطرة الليبرالية الاقتصادية مع تحول نظم الإنتاج وأسواق العمل ونتيجة الثورة في وسائل الإعلام نمت النزعة الاستهلاكية ، وانتشار الديمقراطية الليبرالية ، وضعف المؤسسات ، والاهتمام بالمواطنة العالمية مع تزايد الفجوة بين الأغنياء والفقراء ، عالمياً ومحلياً ، وانتشار مفاهيم تنويرية حداثية ومابعد حداثية في الوقت الذي يتعاظم فيه التمسك بالهوية والأصولية في مقابل الانسحاق الكوكبى ، ومع عولمة السياسة والاقتصاد والقانون يتم عولمة الجريمة والفقر والبطالة وتعاظم دور الرأسمالية الطفيلية . ويعيش ثلث سكان الأقطار النامية في حالة من الفقر المطلق ، ١٠٠ مليون شاب بلا مأوى [٣٨].

هل يؤثر هذا الوضع يؤثر في منظومة القيم عالمياً أو محلياً وفي طبيعة وتوجهات المعرفة وفي الطبيعة الإنسانية للمعولم (بكسر اللام) والمعولم (بفتح اللام) للمهيمن والمهمش ؟ وهل تظل الأهداف التربوية متمحورة حول تكوين ماهية ثابتة أم ماهية متغيرة لإنسان حاضر في وجود ينتصر للقوى ويهمش الضعيف ؟

تساؤلات معقدة تتطلب إبداع مناهج وطرائق بحثية تستطيع التعامل مع هذا التعقد ؛ حيث يتم سبر أغوار الجزئي مع شمولية الرؤية للنسق الكلى ، كما تستطيع رؤية التشابكات والتقاطعات بين شتى الجوانب ويسودها التفكير الاحتمالى والتخيلي والمتجاوز لما هو مألوف .

خامساً : إرهاصات منهجية جديدة :

يوضح «J.G. Crowther ج. ج. كراوثر» التطور الذي حدث في مجال المعرفة العلمية وفقاً لما يلي [٣٩] :

(٧-١) في عام ١٩٢٤ أعلن لوى دى برولى L. de Broglie أن الذرة تنطوى على خصائص مزدوجة جسيمية وموجية معاً ، وتم التحقق التجريبى لهذه النظرية في عام ١٩٢٨ ليترتب على ذلك أن تأخذ الإلكترونات شكل الجسيمات ذات الكتلة والموضع في بعض الأحيان ، وفي أحيان أخرى تبدو كموجة ذات تردد وطول موجى ؛ حيث من المتوقع أن تسلك الإلكترونات على نحو مماثل لموجات الضوء .

(٧-٢) نتيجة اختراع الميكروسكوب الإلكترونى سنة ١٩٢٦ على يد Rus-ka أصبح أداة لاغنى عنها في الكشف عن التفصيلات الدقيقة للأشياء الصغيرة جداً (مثل الفيروسات) وكذلك الجزيئات الكيماوية من الأنواع الكبيرة .

وواكب التطور في مجال تكبير ما هو صغير ، تطور مماثل في اتجاه آخر أي تقريب ماهو بعيد جداً ، وفي نفس الوقت كبير جداً حتى يمكن رؤيته .

(٧-٣) ومنذ تأسيس علم الكون (الكوسمولوجيا) الحديث على يد W. Herschel (١٧٣٨-١٨٢٢) توصلت الأبحاث إلى أن الكون يتباعد عن بعضه البعض ، أي يتمدد بسرعة تزيد عن ١/٥ سرعة الضوء .

(٧-٤) ابتكار جهاز التوليف الموجى Op-erture synthesis الذي يمكننا من الاستفادة من الحاسب الآلى في رسم صورة لاسلكية كاملة لأي موضع في الفضاء عن طريق تجميع الموجات الجزئية الملتقطة بتلسكوبات التداخل المتعددة ، وأهم ماحققه علم الفلك الإشعاعى من خلال رصد الأجرام الخفية هو اكتشاف الاتساع الهائل للكون بما يعنى أن الزمان المطلق والمكان المطلق دحضاً تلك التي تقول بتلك الحتمية مفسحة المجال للاتحدد واللايقين .

(٧-٥) في عام ١٩٦٣ لوحظ أن بعض المصادر الكونية النائية تشع موجات راديو قوية رغم صغر حجمها ، إذا ماقورنت بالأجرام الكونية الهائلة . هذه المصادر تشبه بعض النجوم القوية ذات الطاقة العالية جداً .

(٧-٦) مما سبق يتضح أن الفضاء الكونى بين كواكب المجموعة الشمسية يتسم بنشاط بالغ التعقيد . وأن كشوف الفضاء اليوم تعتبر بمثابة الكشوف الجغرافية في عصر النهضة ولكن إذا كانت الأرض هي مهد العقل ، وإذا كان الإنسان قد ولد على كوكب الأرض فإنه ليس في وسعه أن يقضى عمره كله في هذا المهد على تعبير تسيولكوفسكى .

(٧-٧) مع فرضية «كورت جودل» سنة ١٩٣٢ التي أثبتت أنه في أي منظومة حسابية ذات بناء منطقى قائم على بديهيات رياضية لايمكن إثبات أو دحض بعض التركيبات الحسابية بالاستدلال نتيجة وجود شذوذ في البناء الحسابى مما يتناقض مع ادعاءات التماسك والحتمية المنطقية لذلك البناء وهذا يعنى أن للعقل علاقة قوية بالاحتمال والإمكان . كما أن الكشوف توضح أن المناهج

التقليدية التي كانت تنحو نحو اختزال التعقد الموجود وتبسيطه فإنها اليوم في حاجة إلى منهج يراعى تلك التعقيدات (الكون يتباعد عن بعضه البعض ، ماهو صغير من المصادر الكونية النائية تشع موجات راديو قوية إذا ماقورنت بالأجرام الكونية الهائلة ، أن الذرة تنطوى على خصائص مزدوجة جسمية وموجية ، نستطيع تكبير ماهو صغير وتقريب ماهو بعيد) . وهذه التعقيدات يمكن أن تخضع للتدقيق العلمي بفضل الاكتشافات العلمية السريعة مما يؤثر على المعرفة الشرية التي تتميز بالتغير المتسارع بل واللاتحدد واللايقين (٤٠) ، وإننا مهما توغلنا في المستقبل فسيكون هناك دائماً أشياء تحدث ومعلومات ترد ، وعوالم نستكشف منها أن التعلم أصبح في كل مكان حيث يتعلم البشر كيفية التحكم في الأمراض عن طريق المضادات الحيوية ، وتتعلم البكتريا كيف تقاوم المضادات الحيوية ، ويتعلم البشر أن عليهم أن يتعلموا طرقاً جديدة لمقاومة المرض ، ويتعلم الكومبيوتر أن يلعب دور شطرنج أفضل من الإنسان ، وهذا يعنى أن هناك أنواعاً للتعلم (البكتريا والإنسان) تشير إلى وجود ثلاثة نظم أو سلالات للمعلومات وراثى (جينى) ، ثقافي (رموز) خارج الجسد (أجهزة) تدفع إلى التقدم العام للنوع من خلال التعلم والتكيف والقفز من مرحلة إلى أخرى .

(٧-٨) هذه السلالات تتلاقى وتتداخل ؛ فالبيولوجيا تتطور مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والأدوات ، والتكنولوجيا الجديدة تحول الثقافة ، والثقافة تحول علم الوراثة والعكس ، فالتأثيرات الوراثية تساعد في تشكيل الثقافة ، وتمكن الناس عن طريق الثقافة من أن يصنعوا الأدوات التكنولوجية الجديدة ، وهذا يؤثر على الأخلاق التي تساعد الناس على اتخاذ القرارات في مواقف حياتية متغيرة معقدة ، وثورة المعلومات تقلب الحقائق رأساً على عقب ، وعلى سبيل المثال موقفنا نحو العدالة التي يلزم أن نهتم بها ؛ فأصحاب شعارات التنمية المتواصلة يحرصون على ألانستهلك الموارد التي قد تحتاجها الأجيال القادمة بينما نجد من يعترض على هذا ويفضل البحث عن طريقة لتوزيع الموارد بين سكان العالم الحاليين (الشمال والجنوب ، الأغنياء والفقراء في المجتمع المحلى) (٤١) .

سادساً : التنمية الذهنية لمعلم المعلم في عصر مابعد الحداثة [استراتيجيات تغيير الذهنية (عمليات عقلية واتجاهات)]

في البداية يجب أن يقف المعلم بوصفه باحثاً وميسراً للمعرفة ومنسقاً لها وأن يقف على أبعاد فلسفة العلم الذي يوجه مسار عمله المهنى ، فالعالم يمر بمرحلة مناخية جديدة جعلت فلسفة العلم تنقلب رأساً على عقب ونتج عن ذلك بعض الخصائص التالية :

(٨-١) التكامل مقابل التجزئ :

إذ كان العلم المعرفي Cognitive Science عقلياً بالضرورة يستفيد من المعلومات المكتشفة والمستنبطة لينظمها ويقوم بعملية تشغيلها مستفيداً من فروعه المتعددة كمدخلات في منظومة العلم وتؤدى عملية التشغيل Processing إلى إنتاج المعرفة كمخرج متجدد في أطره النظرية وفي تطبيقاته وهذا يستحيل مع النظرة التقليدية (النيوتنية الوضعية ، حيث يسود التفكيك والذرية والجزئية في تناول المشكلات ، فالتعقيدات الموجودة في الظواهر جعلت التركيب والتداخل ضرورة تحت مسمى العلوم البينية/المتداخلة interdisciplinary والمدخل الكلى التكاملى integrative holistic واليوم يتشكل علم للعقل يقوم على علم الأعصاب والفلسفة وعلم الحاسوب وعلم النفس والفيزياء الحديثة (٤٢) .

أثرت الفيزياء المعاصرة (لماكس بلانك وهيزنبرج وأينشتين) وعلم المنظومات والسبيرنطيقا Cybernetic على دراسة المخ Brain في الإنسان وتجسيم ذلك عن طريق المحاكاة simulation في صناعة الحاسوب التي تحاول عناصره أن تحاكى عمل الوصلات العصبية في الجهاز العصبى المركزى (٤٣) .

وهذا المدخل التكاملى الذي تجمعه الفلسفة باعتبارها أم العلوم ، ومن خلال وحدة المعرفة التي تتطلب تأسيس علم يوحد بين الفيزياء والسياسة والفلسفة ، يجعلنا نرى الإنسان والأشياء والظواهر بصورة أكثر كلية ، فليس الإنسان عقلاً محمولاً على جسد أو نفساً وبدن ، كما كان ينظر إليه بعض الفلاسفة الأوائل ، ويفضل النظرة الكونية إلى الأرض من خلال الكون وإجراء التجارب من مركبات اصطناعية أو محطات فضائية جعلت الرؤية إلى الأرض تتسم بالوحدة دون تقسيمات سياسية مصطنعة ومن ثم ينظر إلى المشكلات بنظرة تتجاوز الحدود

والهويات الثقافية [تلوث البيئة ، مشكلات طبقة الأوزون (طبعيا) السلام ، الصراعات الدولية والجريمة والفقر (اجتماعياً وسياسياً واقتصاديا) باعتبارها مشكلات لايصلح فيه الحل الفردي الجزئي القطرى أو القومى .

(٨-٢) الدحض مقابل التحقيق :

منذ القرن السابع عشر وظهور فرنسيس بيكون ظلت الرؤية العلمية تتم من خلال استخلاص العموميات من المعطيات الإمبريقية ، وظل بيكون يعتبر الملاحظة هي الطريق الصحيح للفهم والتوصل إلى الحقيقة ، أما جاليليو فقد أقام التوازن بين المبادئ الأولية - مانطلق عليه اليوم «نظريات» - وبين مانتمكن من ملاحظته فإن اتفق مع مانتوقعه من تطبيق للنظرية يمكننا القول بتحقق النظرية أو المبادئ الأولية أو مانعتقد صحته .

ومنذ ذلك الحين ساد الاعتقاد بأن البحث العلمي يولد النظريات ويختبر صدقها وأن ممارسته هي في التفاعل بين النظرية والتجريب ، وظل سائداً أن ما تثبت صحته بالاختبار وأن النظرية تصبح علمية عندما يمكن التحقق منها عن طريق المشاهدة الإمبريقية ، إلا أن هذا المنطق يعجز عن استيعاب مايدركه الإنسان بفطرته في تعزيز النظرية ، كما أنه - على حد تعبير أينشتاين - لاسبيل يؤدي للوصول من التجربة إلى نظرية ، وفي فيزياء الجسيمات الدقيقة يدرك المنظرون الصعوبات الجمة في إجراء التجارب .

غير أن بوبر Karl popper يركز على نقض النظرية بدلاً من تأكيدها ، ودعا إلى أن تكون مهمة المشتغل بالعلم هي السعى لتخطئة النظريات لاتأكيدها ، ومن ثم تصبح أفضل النظريات هي التي تجتاز أكثر الاختبارات صرامة .

(٨-٣) اللايقين في مقابل الحتمية :

يعتقد فلاسفة العلم أن العلم نشاط عقلي تتراكم معه المعرفة ويتحقق التقدم ولكن «كون Thomas khun» في الستينيات أكد على لحظات الانقطاع لا الاستمرار في تاريخ العلم ؛ حيث تظهر أفكار جديدة لتحل محل أفكار قديمة ، فعندما تتكاثر الظواهر الشاذة ويعجز نموذج إرشادى Paradigm ما عن تفسيرها تدخل في أزمة لاتحل إلا بثورة تأتى بطرق وأسئلة جديدة وتفقد الإجابات القديمة أهميتها في المرحلة الجديدة .

تتضمن الطبيعة مظاهر جوهرية لعشوائية الأحداث واللاانعكاسية وبأن القوانين الحتمية التي صيغت على امتداد القرون الأخيرة لاتنطبق إلا على حالات قليلة جداً مما يحدث في الطبيعة ؛ النتيجة المنطقية لهذا هي انعدام إمكانيةالتنبؤ بما سيحدث ويندرج هذا على الأحداث الكونية بقدر ماينطبق على الجسيمات الفيزيقية ، وهذه الاكتشافات التي تكتشف بصورة غير مسبوقة اليوم تبين لنا أننا كم كنا مخدوعين في علم أو معرفة تصورناها حتمية ونهائية ونكتشف اليوم زيفها، ولكن هذا يعني التسليم بوجود احتمالات لجوهر كامن في العمليات العشوائية وحالات عدم التوازن وليس مجرد يقين وحيد .

ومع التسليم بأن التجريب ليس هو المحك الوحيد لاختبار صحة العلم ، ومع التسليم بالنقض في المعرفة وعدم اكتمالها مع عدم الاستقرار في القيم السائدة ، والتسليم بإمكانية قيام أشكال متباينة للمستقبل ؛ فذلك يدعونا إلى الاهتمام أكثر بمنظومة القيم الاجتماعية ، وتدعونا التغيرات المتسارعة إلى إعمال الخيال العلمي واستعمال التجريد الضرورى لتحقيق التكامل بين فروع العلم المختلفة ومع التسليم بأن الأنشطة البحثية التي أثرت في العالم في مجالاته العلمية المختلفة كانت أكثر تجريداً ، واتفاقاً مع أن الثورات العلمية لم تحدث إلا من خلال عدة مراعاة النماذج العلمية السابقة عليها ؛ فإن الحاجة إلى رؤية جديدة للعلم تتعامل مع التعقيدات الحادثة الآن (٤٤) .

(٩) أطر التنمية الذهنية لمعلم المعلم في عصر مابعد الحداثة :

(٩-١) الإنماء الحضارى :

الإنماء الذي ساد فترة طويلة لم يتجاوز المفهوم الأكاديمى للتعليم ، تلاه نموذج الإنماء التربوي المنتج المزاوج بين النظري والعلمي الذي يقاس الإنجاز فيه بمدى كفاية النظام التعليمى داخلياً وخارجياً ولكن الاكتفاء بالفاعلية الداخلية والخارجية لعمليات التربية يجعلها تصب أخيراً ضمن تيارات الإنماء الاقتصادي .

وإذا كانت البنية الاقتصادية هي الأساس الذي تنعكس آثاره على سائر البنيات والأبعاد ، فإنها متى بدت مقبولة فإنها لاتشبع تطلعات الإنسان وبالتالي لابد أن يرافق الإنماء الاقتصادي إنماء اجتماعي وسياسي وتربوي يتجاوز مسألة الربط مع العمل المنتج لتكوين الإنسان العامل المنتج اقتصادياً .

وهذا النموذج الثالث يطلق عليه نموذج الإنماء الثقافي المحدود والمشروط بثقافة المجتمع ولكن في ظل الكوكبية ؛ حيث الطريق السريع للتعلم أصبح ميسراً بفضل تكنولوجيا الاتصالات الحديثة ، وحيث تبادل المعلومات والثقافات أصبح أكثر سرعة ، وحيث المشكلات التي كانت بالأمس محلية أصبحت اليوم كوكبية فإننا نحتاج إلى نموذج للإنماء الحضارى أو الكوكبى المجاوز والمستوعب لمختلف الثقافات وإلى تكوين الإنسان الكوكبى المتعايش مع الآخرين متجاوزاً مجرد التسامح . وهنا يصبح التعلم عن بعد أمراً واجباً .

وهذا النموذج يحتاج إلى تبنى نظرة تكاملية لتكوين الإنسان تراعى جميع جوانب نموه بحيث يكون شاملاً لكل المعارف ، ومزاوجاً بين النظرية والتطبيق فتصبح المدارس أماكن للعمل ومؤسسات العمل بها أماكن للدراسة توظف فيها التقنيات الحديثة وتكون مصدراً أساسياً لتنمية مهارات التعلم الذاتي حتى يظل المتعلم متعلماً ومعلماً مدى الحياة في مجتمع التعلم المستمر حتى تظل المعارف والمهارات متجددة لتظل التربية والتنمية عمليات مستديمة لاتقف عند حد الرشادة العقلية بل تتجاوزها إلى الخيال المجاوز للخيال السوسيولوجى ، وهنا حيث التبادل الحر الديموقراطى للمعلومات يصبح الإبداع عملية مستمرة وتظل التربية والتنمية في عملية صيرورة تتسم بالتكامل دون الاكتفاء ببعد وحيد للإنسان وبعد وحيد للتنمية .

(٩-٢) تكوين الإنسان الكوكبي :

مما سبق يتضح أن التربية منوط بها أن تتجاوز تكوين مواطن إلى تكوين إنسان كوكبى ويوضح تقرير جاك ديلور أن التربية لاتستطيع المساعدة على انحسار نطاق الفقر والاستبعاد والقمع والحرب إلا إذا كان هناك توثيق أفضل بين التقدم المادي والمساواة واحترام إنسانية الإنسان ، وبالتالي تستطيع التربية أن تنمى الأفراد والمجتمعات مع التأكيد على الأبعاد الأخلاقية والثقافية للتربية وفهم الآخر وفهم العالم انطلاقاً وبدءاً من فهم الذات الذي يتم بالمعرفة والتأمل والنقد الذاتي مع تجاوز وظيفة الإعداد للعمل وحده ، بل يتعلق الأمر بتأهيل اجتماعي للمشاركة في التنمية بقدر مايتعلق بالتأهيل المهنى مع إعطاء فرصة للتنوع بدلاً من التنميط لذا يجب أن تتاح فرص الاكتشاف والتجريب وتنمية الخيال والإبداعية

وإعلاء شأن الثقافة والمعارف وتعلى السياسات التعليمية بالارتقاء بمستويات التعليم، وتحقيق تكافؤ الفرص لإقامة مجتمع التعلم بعد أن أصبح العلم مكوناً أساسياً من مكونات الإنتاج وبعد أن أصبح التعليم مستمراً مدى الحياة بعد أن كان مقتصراً على سنوات للتمدرس محددة . فالمعارف متغيرة والمهارات التي تتطلبها المهن أصبح التغير سمتها الأساسية وهذا يقوم على الدعائم الآتية (٤٥) :

(٩-٢-١) التعلم للمعرفة :

وهذا يحدث من خلال الجمع بين ثقافة واسعة وإمكانية البحث العميق .

(٩-٢-٢) التعلم للعمل :

من خلال تحقيق الهدف المزدوج الذي يحقق تأهيلاً مهنياً واكتساب كفاءة اجتماعية تؤهل الفرد لمواجهة مواقف متعددة ، فالإنتاج أصبح يتميز بالطابع الفكري مثل توجيه الأوامر للآلات وهذا يتطلب أيضاً التدريب على العمل مع فريق والقدرة على اتخاذ المبادرة وروح المغامرة واكتساب مهارات التفاوض .

(٩-٢-٣) تعلم الفرد ليكون :

حيث ينمى لديه القدرة على الاستقلال الذاتي واكتشاف الكنوز المكينة (ذاكرة ، استدلال ، خيال ، حس جمالى ، سهولة الاتصال بالآخرين) .

(٩-٢-٤) تعلم العيش مع الآخرين في القرية الكونية :

لابد أن يتعامل الفرد باعتباره جزءاً من هذا الكون لايصارع البيئة باعتباره جزءاً منها ، وتحقيق المشروعات المشتركة مع الآخرين واحترام التعددية والتفاهم والسلام من خلال تحليل مشترك لمخاطر المستقبل ، وأن يتهيأ ليصبح متعلماً حيناً ومعلماً حيناً آخر ، يتبع الحوار بدلاً من التلقين في مناخ تسوده اللامركزية فحيث التعددية يعترف المعلم بعدم اكتمال المعرفة لديه وأن عملية إكمالها لن تتم إلا بالحوار مع الآخر الذي يعيش معه على نفس الكوكب حيث المصير المشترك . ولكن كيف يتم هذا ؟

يتم هذا من خلال إعمال استراتيجيات التساؤل والشك وتكوين العقلية الناقدة المبدعة ، وهذا يتطلب اعتماد منطق آخر غير المنطق الصورى الأرسطى الذي لايضيف جديداً واستخدام المنطق الجدلي والمنطق الضبابى واستخدام منهجية

التعقد التي تسهم في فهم التعقيدات التي تحاصر الإنسان مع ضرورة التركيز على مسألة الوعي بالتفكير فيما وراء التفكير ، وتفعيل الدراسات المستقبلية بحيث تحتل مكاناً رئيساً في تكوين وإعداد الكوادر العلمية من جهة وإعداد المعلم من جهة أخرى .

(٩-٣) فضيلة الاعتراف بالجهل :

على المعلم أن يشيع بين طلابه فضيلة الاعتراف بنقص معارفنا أي بجهلنا عكس ماكان يقال بأن الفضيلة علم والرذيلة جهل ، هذه هي المقولة التي كان يرددها الفلاسفة اليونانيون القدامى ؛ فالمعرفة أو العلم الراسخ هو الفضيلة أما الجهل فهو الرذيلة ، ولكن في ظل ثورة المعلومات حيث لايستطيع أحد أن يدعى أنه يملك الحقيقة المطلقة وأن مايصل إليه من معارف وعلوم هو غاية المراد ففي ظل ثورة المعلومات نجد أن المعرفة تبدأ من التوتر بين المعرفة والجهل ، حيث لامشكلات بدون معرفة كما أنه لامشكلات دون جهل ، ذلك لأن كل مشكلة تنشأ عن اكتشاف أن شيئاً ما ناقصاً داخل معرفتنا المفترضة والوقائع ، ويرى كارل بوبر أن التوتر بين المعرفة والجهل يقود إلى مشكلات وإلى حلول تجريبية ، لكن يظل التوتر قائماً إذ يثبت في النهاية أن معرفتنا تتضمن بالضرورة اقتراحات لحلول مؤقتة وتجريبية ، ذلك لأن فكرة المعرفة تتضمن ناحية المبدأ احتمال ثبوت خطئها ، ومن ثم حالة جهل ، كما أن الطريقة الوحيدة لتبرير معرفتنا هي ذاتها طريقة مؤقتة تماماً لأنها تتضمن النقد أو اللجوء إلى حقيقة أن حلولنا المقترحة تبدو حتى الآن صامدة حتى أمام أكثر الانتقادات حدة . وهذا يعني أننا في عصرنا هذا ازدادت معرفتنا عن ذى قبل وكلما ازدادت معرفتنا ازددنا قناعة بجهلنا ؛ ذلك لأن ازدياد وتسارع كم وكيف المعرفة يجعلنا على يقين بأن مانعرفه الآن هو ثابت ثبوتاً نسبياً مؤقتاً وهو قابل للتغير ، ومن ثم فإننا بقدر مانعرف أشياء كثيرة فإننا نجهل أشياء أكثر مما نعرفه وهذا لن يتأتى إلا من خلال إثارة التساؤلات ودحض النظريات بدلاً من التسليم بقطعيتها مثلما كان يحدث في القرون السابقة ، ويظل البحث عن المعرفة وإنتاجها وتمثلها وتجاوزها هو الهم الدائم مدى الحياة لايقف عند مرحلة عمرية بعينها أو مرحلة دراسية ، والبحث الدائم عن المعرفة ليس من أجل تخزينها واسترجاعها وتذكرها بل من أجل تجاوزها تجاوزاً ثورياً لايقف عند حد التراكم المعرفي ، وبعد أن كانت الثروة هي مصدر القوة أصبحت المعرفة هي العنصر الأساس من بين عناصر القوة في عصر مابعد الحداثة (ومانقصده هنا هو المعرفة العلمية) .

(٩-٤) الإبداع ، هدف للتعلم في ظل المعلوماتية :

بعد أن أصبح العلم عنصراً أساسياً من عناصر الإنتاج ومع التقدم الإلكتروني ومع اليسر الوافر للمعلومات فإن حب الاستطلاع وإثارة الخيال والتعلم الفردي فإن تحقيق تكافؤ الفرص بين الشمال والجنوب وفي البلد الواحدة بين الأغنياء والفقراء يتم بشرط توفر الإرادة السياسية ، وفي هذا المناخ يرى بيل جيتس أن المدرسة في الولايات المتحدة متخلفة عن المنشأة التجارية فيما يتعلق بتيسير تكنولوجيا المعلومات ، ويلاحظ أن في فرنسا وهولندا يتوفر الكمبيوتر في كل مدرسة تقريباً ولأن التعليم يعد مسألة تشاركية تتعلق بالأمن القومي فإن الشركات الكبرى في الولايات المتحدة توفر بعض التقنيات لبعض المدارس كخدمات مجانية (الدور الاجتماعي لرجال الأعمال) .

وفي هذا المناخ ينحصر دور المعلم في حل المشكلات وليس إلقاء المحاضرات فقط ويكون بمثابة مسهل وميسر ومشارك في شبكة المعلومات ، ويصبح المعلم أكثر كفاءة عندما يشاهد عن بعد معلماً آخر أكثر كفاءة وتتيح له الوسائط التعليمية مستوى أفضل من التكبير والتصغير وهذا يسهل معرفة الكثير من التفاصيل كما أن مؤتمرات الفيديو تتيح تعاوناً وثيقاً بين أولياء الأمور والمعلمين والتلاميذ ، وتتيح تلك الوسائط تقديم عون إضافي للتلاميذ وتتيح القواميس الإلكترونية تعلماً أفضل للغات بالإضافة إلى الإحساس بالإنجاز السريع للتعلم الذي يولد المزيد من الرغبة في الاكتشاف والتعلم ، وملايين الكتب المتاحة سوف تشبع تلك الرغبة ، وعلى المتعلم أن يكون متمرساً على طرح مايشاء من الأسئلة ويحصل على الإجابة بطريقة فورية من خلال التقنيات الإلكترونية التي ستصبح هي المعلم الحقيقي ، وبالتالي تكون مهمة المتعلم محصورة في تنمية إبداعه بعد أن كانت محصورة في تنمية التذكر الذي تقوم به التقنيات الآن ، ومن هنا يكون الإبداع من أجل المستقبل ، وتصبح المحاكاة الإلكترونية مسألة معتادة (مثلما حدث في حرب الخليج أو عند ضرب صربياً من أجل كوسوفا) وهذا يعني أن طريق المعلومات السريع سوف يغير الهدف النهائي للتعليم بحيث يصبح من أجل الإبداع ولايقتصر على تنمية القدرات المتاحة فقط بل ينصب حول إيجاد إمكانات وتنمية قدرات لم تكن موجودة أو مكتشفة من قبل ، ويمكن أن يقوم المتعلم بدراسة الجدوى لما يمكن أن يحدث في المستقبل عن طريق المحاكاة الإلكترونية ، وبالتالي يصبح التعلم ليس من أجل الشهادة فقط بل من أجل الاستمتاع بالتعلم مدى الحياة . ولكن لن يتحقق الإبداع إلا بتنمية ثقافة التساؤل التي تعمل على

فكيك كل ماهو مكبل للعقلية الناقدة التي تحفز الإبداع .

٩-٥) ثقافة التساؤل واستراتيجية جديدة للتعلم :

(٩-٥-١) نتيجة لكثرة المحرمات الثقافية وغياب الحوار والتسامح والعقلية لناقدة ومع إقامة التناقضات بين المعاصر والتراثى ، وبين الوافد والأصيل ، التاريخي والمستقبلى ، والآمال الفردية وضغوط العقل الجمعى ، وتمزق الفرد بين ربية الماهية التي تضطلع بها المؤسسات ورغبات الذات ، والتناقض بين مبدأ لواقع وبين ماينبغى أن يكون ، والتناقض بين الآنى والآتى ، والصراع بين القيم لمتعالية المتشيئة ؛ أصبحت الكلمات تستخدم في غير موضعها ونناقش قضايا نستخدم مقولات فاسدة نظراً لأن ثقافة التساؤل غائبة ومن ثم كانت أسئلتنا فاسدة وبالتالي إجاباتنا تأتى على نفس المنوال ، فالسؤال هو الذي يقرر الإجابة .

ويرى البعض أن صناعة السؤال هي من أصعب فنون المنطق وكثير من لعشوائية الفكرية تسببها أسئلة خائفة مترددة قادت إلى إجابات مصابة بمثل ماهية الأسئلة والتي يكثر فيها استخدام (إما) (أو) ؛ على نمط الإجابة الموضوعية التي تتطلب علامة واحدة في وسط القضايا لنضع حدى القضية في تناقض وفقاً للمنطق الثنائي الذي يتعامل مع الحقيقة على أنها إما صحيحة أو خاطئة تماماً ، وتغلغل هذا المنطق الثنائي في نظام التفكير البشرى الذي تمت محاولات قليلة لتجاوزه . إلا أن العلماء المسلمين احتضنوا هذا المنطق الأرسطى الذي يقوم على مبدأ عدم التناقض الذي ينفي تحقق الحدثين في آن واحد ، فالنتيجة إما صحيحة أو خاطئة على الرغم من أن حقيقة العالم ليست سوداء أو بيضاء فقط وإنما هي أقرب إلى اللون الرمادي ، وأن الحقيقة تأتى في عدد غير محدود من الدرجات ، وقادنا المنطق الثنائي إلى معارك وأقام تناقضات بين قضايا نتيجة الأسئلة الفاسدة . فثقافة الأسئلة هي من الثقافات الغائبة عن فكرنا المعاصر نظراً لاعتقادنا بأننا نملك الحقيقة المطلقة ، وبالتالي فالإجابات حاضرة وهذه الإجابات والحقائق المطلقة تقوم مؤسسات التربية والضبط الاجتماعي بتلقينها للصغار في الأسرة والمدرسة ومن خلال وسائل الإعلام .

وإذا كانت الحقائق معروفة وسابقة على وجود ميلاد الفرد فالأدوار الاجتماعية يتم تحديدها من خلال تلك المؤسسات ومن ثم يصبح الفرد أكثر امتثالاً لتشريعات مؤسسات العمل بل ومؤسسات العمل السياسي إن كان هناك مؤسسات تقوم بتلك المهمة وفي غياب لذاتية الفرد بمعنى أن الهوية محددة سلفاً وقبل وجود

الفرد ، ومن ثم يظل المجتمع محافظاً تراثياً يجمعه تماسك وتكامل شكلي قد ينقلب وينهار عند انفتاحه على أي متغيرات وافدة تسوده اللفظية والازدواجية فالإنسان مقسم بين عقل ووجدان ، والعالم مقسم بين عالم روحي وعالم مادي ، ولكن مع تأثير المتغيرات والبدائل الأخرى تسود حالة من اللاتحدد والتجاوز بين الأضداد الحداثية ومابعد الحداثية ، بل وماقبل الحداثية على مستوى الفكر وعلى مستوى الواقع النقلى ، وإذا كانت التكنولوجيا نتاج تطور العلم الحداثي ومابعد الحداثى فإن هذه التكنولوجيا ذاتها تستخدم في المجتمعات المحافظة من أجل تكريس التخلف ، وتستخدم وسائل الإعلام الآن من أجل مزيد من التخطيط والقولبة والتعبئة من أجل إحكام السيرة على عقول المستهلكين إلى الحد الذي جعل جونسون يصدر كتابه (صناعة الرئيس) . وفي هذا المناخ نجد مصر بوصفها بلداً من بلدان الجنوب تنتشر فيها الأمية وتسود فيها الثقافة الشفاهية ساعدت على انتشارها وسائل الاتصال فنجد كلمات جديدة تستخدم بدون تحديد لمفهوم الكلمة أو ماصدقها ؛ فكلمة مثل الليبرالية تعني في فرنسا الحد المطرد لنشاط الدولة في الاقتصاد والمجتمع وإطلاق الحرية الكاملة للرأسمالية أو لرجال الأعمال ، وفي الولايات المتحدة الأمريكية تعني رفض فكر اليمين المحافظ واستدعاء تدخل الدولة لتصحيح شيء من أضرار السوق وتساعد ضحاياها من الفقراء والمتعطلين والأقليات ، أما في مصر فهي مرادفة للديمقراطية أو على الأقل مرتبطة بها غير أنها في الحقيقة تعبر عن فكر ومصالح الرأسمالية في أوروبا عندما ازدادت تصفية الملكية المطلقة المستندة إلى حق إلهي وبقايا الإقطاع وكان جوهرها سلامة وحرية رأس المال والرأسمالية ، وحماية الملكية الفردية ، وضمان حرية المالك من تدخل الدولة أو الكنيسة .

ومثال آخر مثل التوفيق بين نتائج العلم والنصوص الدينية نجد إنها قضية توفق بين مصدر متغير ومصدر ثابت ، ومنهج يستخدم الحواس والعقل للمعرفة وآخر يعتمد في المقام الأول على التصديق والإيمان القبلي واستخدام التفسيرات الأسطورية في فهم وحل المشكلات ، والاهتمام بمسألة التنمية في مصر يثير بالضرورة تساؤلات هامة حول واقع القيم في مجتمعنا في إطار عملية التنمية المستدامة ، وإلى أي مدى تكتسب القوى العاملة قيم وسلوكيات التنمية ؛ تلك التي تجعل هذه القوى مؤهلة وقادرة على المشاركة بفعالية في بناء النهضة المنشودة ،

والقيم في أبعادها الثقافية وليدة التفاعل التاريخي بين الإنسان والظروف الاجتماعية والاقتصادية المحيطة به في المجتمع الذي يعيش فيه ، وأي مجتمع لايمكن أن يقوم بتأدية وظائفه في تحقيق أهدافه بدون منظومة قيم واضحة تشكل وعي الجماعة وتنظم أحكامها على نحو ماتسعى إليه من غايات وتوجه مايصدر عن أفرادها من سلوكيات وإذا كانت منظومة القيم المستقبلية في الواقع كما اتضح فيما سبق تنذر بالخطر فإن المدخل الحقيقي هو مناخ من الحرية يتحرر من السلطة التي تكبل العقل النقدي ، أداتها نشر ثقافة التساؤل بديلاً عن التسليم الشكلي لما يتم تلقينه أو استدخاله في نسيج القيم أي أن تحرير الذهنية (عمليات عقلية واتجاهات) هي المدخل الأساسي لتحقيق التنمية واستخدام منطق آخر نستطيع من خلاله فهم التعقيدات والتشابكات المعاصرة ، ومناخ الحرية التي تساهم في تحرير الذهنية يؤدي بدوره إلى ميلاد الفرد أو الذات أو مايمكن أن نطلق عليه ميلاد الفاعل الاجتماعي والاستراتيجية الأساسية لتحقيق ذلك هو إعمال ثقافة التساؤل في مناخ يتيح التفكير في العمليات التي تقف فيما وراء المعرفة وهي تتوقف على مهارة المعلم والمتعلم قبل وأثناء وبعد عمليات التدريس .

(٩-٥-٢) استراتيجيات لتدعيم عمليات ماوراء المعرفة (التفكير في التفكير) :

قام كاسيا وأوكاموتو Tashinobu Kasai & Toshio Okomoto سنة ١٩٩٨ بدراسة تقوم على بناء عامل مساعد على التعلم يكون بمثابة دليل مصاحب للمتعلم في إطار كلي يعتمد على عديد من عوامل التعلم المساعدة ، والنتيجة المتوقعة هي اختبار المتعلم بشكل أعمق لقدرته على حل المشكلات من خلال الملاحظة والتأمل وذلك عن طريق إمداده بجهاز الكمبيوتر كعامل تعليمي مصاحب من ضمن عدة عوامل أخرى في بيئة التعلم ؛ حيث ينبغي على المتعلم إدراك أوضاع وعلاقات تلك العوامل التعليمية بدقة ، ولتحسين القدرة فوق المعرفة أو الما وراء تعليمية ينبغي توفير نموذج يوضح كيف يمكنه إدراك تلك العلاقات[٤٦].

ومن الاستراتيجيات لتدعيم عمليات الميتامعرفة (التفكير في التفكير) أو ماوراء المعرفة التي تعتمد على فلسفة التساؤل نموذج «جون فونتين وإث فويسكو Gwen Fountain & Esther Fusco الذي يرى أن تنمية قدرة المتعلمين على تنمية الوعي والتحكم في عمليات التفكير أساس هام لدمج التفكير في عمليات

التعليم وهذه العملية تساعد في جمع المعلومات وتنظيمها وتكاملها ومتابعتها وتقييمها أثناء القيام بعملية التعليم ، وقد يمارسها الناجحون دون وعي (بلماذا) ولا (كيف) يساعدهم ذلك في التعليم ولايدركون قيمة مايفعلون ، وقد استخدم منهج توجيه الأسئلة بنجاح لتحقيق هذا الهدف وهذا نموذج يصلح للحضانة كما يصلح للجامعة . كما يتضح من الجدول التالي [٤٧] :

المجموعة (أ) تستثير استخدام مهارات مثل جمع المعلومات .

المجموعة (ب) تتناول تنظيم المعرفة ، تذكرها ، توليد أفكار .

المجموعة (جـ) تتناول تحليل المعرفة وتكاملها وتقييمها .

	السؤال	العملية التى يثيرها
	(١) ماذا أفعل ؟	– خلق نقطة للتركيز (يساعد الذاكرة قصيرة المدى) .
(أ)	(٢) لماذا أفعل هذا ؟	– خلق هدف .
قبل	(٣) لماذا يعتبر هذا هاماً ؟	– خلق سبب للقيام به .
التعليم	(٤) كيف يرتبط بما أعرف ؟	– التعرف على المجال المناسب أو العلاقة بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة أو معرفة المواقف المشابهة (ربط المعرفة الجديدة بالذاكرة بعيدةالمدى) .
(ب) أثناء	(٥) ما الأسئلة التى أوجهها فى هذا الموقف .	– اكتشاف المواقف غير المعلومة .
التعليم	هل أحتاج خطة معينة لفهم هذا أو تعلمه؟	– لتصميم طريقة للتعلم .
(جـ)	(٦) كيف استخدم هذه المعلومات فى جوانب	– الاهتمام بالتطبيق فى مواقف أخرى لربط المعلومات الجديدة بخبرات

بعد	حياتى الأخرى ؟	بعيدة المدى .
التعليم	(٧) مامدى كفاءتى فى هذه العملية ؟	- تقييم التقدم .
	(٨) هل احتاج بذل جهد جديد؟	- لمتابعة ما إذا كان هناك حاجة لإجراء آخر .

هذه الأسئلة تخلق بناء انفعالياً ودافعياً ومعرفياً وتجعل المتعلمين أكثر مسئولية عن تعلمهم وأكثر إيجابية وعند تكوين خطة تجعلهم ينتقلون من البسيط إلى المركب .

ويقدم هذا من خلال برنامج عام يوجه لجميع المتعلمين وهو برنامج (قف وفكر) وأجب عن الأسئلة الميتا معرفية يقوم به المتعلمون والمدرسون داخل وخارج الفصل ، أو تقدم من خلال أسلوب تفصيلي محدد كجزء من مقرر ، وهذا يساعد على إدراك أن التعليم ليس عمليات ومعلومات متناثرة .

(١٠) ماذا يفعل معلم المعلم في عصر مابعد الحداثة ؟

(١٠-١) مراعاة التقلب والاختلاف واللايقين والعلاقات المرنة والاعتماد المتبادل للظواهر والعلاقات ، وشذوذ الظواهر للقياسات الحالية والمعايير المألوفة ، وتقبل الفوضى وعدم الاتزان ، وإدخال الخبرات المعاشة في التفسير ، ودراسة المشكلات ، وتنمية الثراء في الفهم والتحليل من خلال الحوار وبناء الفروض ، وأن يتدرب المتعلم على أساليب التفاوض .

(١٠-٢) توقع إجابات متعددة عند التطبيق في نفس الحالة .

(١٠-٢) التدرب على المهارات والمحاكاة واستخدام أدوات استشراف المستقبل .

(١٠-٤) أن يهتم بحل المشكلات على المدى البعيد وليس على المدى القصير فقط ، ذلك لأن تحليل المشكلات قصيرة المدى يعتمد على التحليل السكونى ولكن المشكلات بعيدة المدى فهي تتسم بالديناميية والتغير والتعقد .

(١٠-٥) التدرب على دقة الملاحظة على اعتبار أن الإنسان جزء من الطبيعة وليس في صراع أو خروج عنها ، وأنه جزء من الظاهرة التي يتم ملاحظتها بذاتيته التي يتم من خلالها الوصول إلى الموضوعية (طبعياً واجتماعياً) ومن ثم يتم التدرب على الملاحظة بالمشاركة .

(١٠-٦) التدرب على اكتشاف العلاقات البينية بين الظواهر والمشكلات .

(١٠-٧) تقبل حقيقة أنه كلما ازدادت مفاهيم العلماء دقة يزداد انقطاعهم وتواصلهم مع الواقع الحقيقى ، ذلك لأن سبر جوانب معرفة الظواهر لايتوقف على الجانب الشكلى الظاهرى بل على الجوانب غير المرئية والمرئية للظواهر .

ولن يتأتى كل ماسبق إلا من خلال استراتيجيات يطلق عليها نبيل على «استرايتيجات السلب» (٤٨) .

(١١) معلم المعلم وتنمية التفكير التأملى :

(١١-١) يوجد نموذج وضعه جون باريل John Barell (٤٩) لتحقيق التكامل بين ماهو فكري ووجدانى بين الأفكار والمشاعر يقوم النموذج باشراك المتعلمين في الخطوات التي يتبعها أثناء تفكيره لحل مشكلات الحياة ثم يقوم المتعلمين بدورهم بحل مشكلاتهم من خلال التركيز على الخطوات التالية :

(١١-١) استبعد العناصر غير الهامة من المشكلة واتجه لتحديد المشكلة الأساسية .

(١١-١-٢) أنظر للمشكلة من زوايا متعددة .

(١١-١-٣) أضف إلى تفكير الآخرين .

(١١-١-٤) سجل تفكيرك بأي أسلوب يناسبك .

(١١-٢) ويتضمن التدريس التأملى العمليات الآتية :

(١١-٢-١) الاستماع المتفهم المستنير المتعاطف (استماع أولى للتلاميذ وبعضهم البعض) .

(١١-٢-٢) إعطاء نموذج للتفكير (خبرات سابقة / نموذج مباشر) .

(١١-٢-٣) الاشتراك مع المتعلمين في عمل تعاونى (ضع قانون

للفصل/ترتيب الفصل) .

(١١-٢-٤) اعتبار التعلم مشكلة مطروحة للحل والتجريب (إثارة مشكلات) .

(١١-٢-٥) التخطيط والمراقبة وتقييم التقدم (تسجيلات المتعلمين/تقديم المعلم للأسئلة) .

(١١-٢-٦) تشجيع التلاميذ نحو التوجيه الذاتي (يسأل نفسه دائماً) .

والتساؤل الدائم يتطلب الإهلاك الدائم للمعرفة من خلال عقلية نقدية تبحث عن الجديد بصفة مستمرة وتستخدم العقل والخيال لاستشراف المستقبل من خلال علم المستقبل .

(١٢) الرؤية المستقبلية ضرورة :

وتقوم تلك الرؤية على الدراسات المستقبلية وهي نوع من الدراسات البينية ونوع جديد من التخصص ناتج عن تفاعل بين تخصصين أو أكثر مرتبطين أو غير مرتبطين ، وتتلخص فلسفة هذا النوع من الدراسات في النظرة الكلية غير الجزئية للوجود ، بمعنى أنها تسعى وراء التكاملية بإزالة الحواجز الظاهرية بقدر المستطاع من بين العلوم المختلفة بحيث تحل العلوم المتداخلة المندمجة محل العلوم المنفصلة ، وبالتالي فهي إن كانت لاتلغى خصوصية كل مادة إلا إنها تبرز في نفس الوقت مدى التعقد والشمولية والطابع المتداخل لأغلبية المشكلات الواجب حلها بروح الفريق الجماعى متعدد التخصصات ، وعليه تتيح رؤية واضحة لوحدة العالم والحياة والعلوم .

فعلى سبيل المثال في دراسة مستقبل التعليم وفقاً لتورستن هيوش لايمكن أن يتجنب العالم الدخول في نقاش عن نوع المجتمع الذي يبحث عنه في المستقبل (نمط معيارى استهدافي) تتداخل فيه القيم والتجربة ومن ثم توضع الإرادة البشرية بوصفها الصانع الحقيقى للمستقبل ، فالباحث هنا يتخطى المستقبل المتوقع الممكن تحقيقه إلى رسم صورة المستقبل المرغوب في تحقيقه ، وفي هذا النمط يتم الانطلاق من ذاتية الباحث ويتم تجاوزها مستفيداً من الإضافات المنهجية التي استحدثتها العلوم التطبيقية والرياضياتية مع عدم إغفال أهمية الخبرات

والاستبصارات ، ومن الممكن أن يستخدم الباحث أنماطاً عديدة من الممكن أن ينطلق من الحاضر إلى المستقبل (نمط استطلاعى) أو من المستقبل إلى الحاضر (نمط معيارى) أو ينطلق من الحاضر إلى المستقبل والعكس بالعكس (تغذية مرتدة) حيث يجمع هذا الأخير بين النمطين الاستطلاعى والاستهدافي ويستفيد من التفاعل بينهما مستفيداً من البيانات والحقائق الموضوعية إلى جانب القدرات الإبداعية والتخيل والاستبصار ، فنشاط مثل النمذجة ينطوى على صياغات كمية وكيفية لمجمل التفاعلات والتشابكات بين المتغيرات الحاكمة في ظل المشاهد المستقبلية المختلفة [٥٠] .

(١٣) المدخل المنظومى [٥١] :

ينظر إلى الفكر الخطى الأحادى باعتباره يتناول المشكلات مثل مشكلة الأمية وطرائق مكافحتها باعتبارها مشكلة تعليمية بعيدة عن المنظور التنموى أو بعيدة عن سياسات مكافحة الفقر أو بمعزل عن مشكلات الزيادة السكانية أو بمعزل عن السياسات الإعلامية التي تهدف إلى ترقية الوعي .

كما نجد التخطيط لمحو الأمية يتم بمعزل عن التخطيط التنموى الشامل للمجتمع أو عندما نضع استراتيجية لتعليم الكبار يتم هذا العمل بمعزل عن استراتيجية التنمية وهكذا في المجالات الأخرى وهذا الاتجاه يدرس مفاهيم الجانب المعرفي بمعزل عن المهارات المكتسبة (الجانب النفسى الحركى) من تدريس هذه المفاهيم وتدرس كلا من الجانبين بمعزل عن الجانب الوجدانى . كما يدرس المفهوم الواحد في عدة فروع علمية بطريقة خطية ومنفصلة في كل فرع عن الآخر . وهذا يجعلنا نعيد النظر في طرائق تفكيرنا كأولوية أولى وكمقدمة لأي عمل آخر وهذا يتطلب أن نتبنى المدخل المنظومى الذي يقصد به : دراسة المفاهيم أو الموضوعات من خلال منظومة متكاملة تتضح فيها كافة العلاقات بين أي مفهوم أو موضوع وغيره من المفاهيم أو الموضوعات .

ويهدف الاتجاه المنظومى إلى تنمية القدرة على رؤية العلاقات بين الأشياء أكثر من الأشياء نفسها ، كما ينمى القدرة على التنبؤ ببعض العلاقات بين المركبات قبل دراستها والربط بين المفاهيم السابقة واللاحقة وإنماء القدرة على التحليل والتركيب وصولاً إلى الإبداع الذي يعد من أهم مخرجات أي نظام تعليمى

ناجح كما ينمى القدرة على التعامل الإيجابى مع البيئة المعرفية والحياتية .

والتحول إلى الاتجاه المنظومى ينطلق من استراتيجية بعيدة المدى حيث يتم إدخال هذا الاتجاه في التعلم من بداية التعليم الأساسى ولكننا سننتظر حوالى عقدين من الزمن لنرى الناتج لهذا يجب استخدام استراتيجية قصيرة المدى يتم تحويل الطلاب فيها من الخطية إلى المنظومية في أي مرحلة من مراحل التعليم وفي أي منهج حيث يتم تحويل مسار التعليم بسرعة أكبر وفي تكامل مع الاستراتيجية بعيدة المدى .

(١٤) التخيل التصورى وحرية التفكير :

كان هنرى بوانكاريه عالم الرياضيات تلقائياً قليل الوعي مولعاً بالحلم أكثر من المنهج العقلاني ، وعلى مايبدو يتواءم مع الأعمال ذات الخيال الخالص ودونما تبعية للواقع ، وقد نجح في البحث الرياضى . والحدس عنده لايتأسس بالضرورة على دليل من الأحاسيس ، ويرى أنه عندما تنشغل بعلم الهندسة أو بأي علم فمن الضرورى أن يكون هناك شيء آخر غير المنطق في البحث ، وليس لدينا لتحديد هذا الشيء الآخر ، كلمة أخرى غير الحدس ، فما هو غير منطقى في البرهان والإثبات هو الحدس الذي يتحدد بزه عملية توصف بأنها عنصر مساعد للفكر .

وإذا كانت هناك مناداة بأن يصبح التعليم في مجتمعاتنا تعليماً للجميع ، وأن تتاح فرص التميز للجميع ، فالتاريخ يخبرنا أن ألبرت أينشتين كان مجرد موظف مدنى في المستوى المتوسط بسجل أكاديمى غير متميز فقد كانت درجاته في المجموع الكلى للامتحان النهائي في المدرسة الفنية العليا تشير إلى أنه ليس ممتازاً بل جيداً ، كما أنه فشل مرة في أن يحصل على درجة الدكتوراه .

ويوجد جزء رئيس في تفكير أينشتين الإبداعى وهو التخيل التصورى (الذي يؤدي إلى الصور الذهنية) وهو يتأسس على تعريف آخر للحدس وهو التصور الذهني ، واتساقاً مع فلسفة «كانط» فإن المعنى التصورى هنا هو التخيل التصورى أو تداعيات الصور الذهنية التي تجردت من الظاهرات التي رآها في الواقع (عالم المدركات الحسية) . وهذا يعنى أن الفكر الإبداعى يحدث في التخيل التصورى ثم تعقبه الكلمات فالفكر الإبداعى في جوهره غير اللفظى كما كان

تفكير «بوانكاريه» و «أينشتين» تفكيراً شبكياً يركز على التخيل التصورى حيث العمل بدون تخطيط أو هدف مسبق ، وربما كانت الثقة في النفس لتطبيق المعلومات من مجالات مختلفة على مشكلات العلوم الطبيعية سبباً في أن اكتشف أينشتين النظرية العامة للنسبية فجأة بينما كان يحلم يقظاناً ، وأحلام اليقظة تشبه اللاوعي في أنها لاتعرف حدوداً ، و«بيكاسو» يقول : إن الصورة لايتم التفكير فيها والاستقرار عليها مسبقاً ، فالفكرة هي نقطة البداية ولا شيء أكثر من هذا ، وهذا يعنى أن العلم والفن عندما يمارسان على أعمق المستويات يكونا مغامرات في المجهول (٥٢) .

(١٥) تنمية مهارات التفكير الناقد :

نتيجة تشظى المعارف وتسارع تحولاتها أصبحت نسبية النظرية وسرعة دحضها تؤدى بنا إلى حالة من عدم اليقين ، وبالتالي أصبحت الفلسفة حاضرة في نظم العلوم انطلاقاً من وحدة تكامل المعرفة ، وأصبح الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الناقد من أجل كشف تناقضات في الفكر والواقع ، وهذا يتم عن طريق تنمية مهارات التركيز وجمع البيانات والتنظيم والتحليل والإنتاج والتكامل والتقويم، ويتم التدريب على تلك المهارات أثناء عرض المحتوى الدراسى .

(١٦) الاكتشاف الموجه (٥٣) :

الاكتشاف الموجه يمكن تعريفه بأنه اكتشاف عن طريق العرض Exposi-tion ، أو عرض موجه من المعلم ، وهو أسلوب تغلب عليه عمليات الاستقراء بجانب عمليات الاستنباط ، حيث يقوم المعلم بوضع المتعلم أمام مشكلات تدفعه إلى التفكير واكتشاف المعرفة ، وتتم إدارة هذا الموقف من خلال مناقشة موجهة من خلال مجموعة من الأسئلة المعدة سلفاً إعداداً محكماً ، مع تقدير القدر المناسب من التوجيه من المعلم في الوقت المناسب بهدف مساعدة المتعلم على اكتشاف المعرفة .

ويقتضى إعداد هذه المواقف تحديداً مسبقاً لدور كل من المعلم والمتعلم، دور المعلم هو دور الموجه أو المرشد يقدم الأمثلة ، والحالات الخاصة يتعبها بسلسلة من الأسئلة المعدة جيداً ، ويتلقى إجابات المتعلمين يوجهها الوجهة التي تخدم الوصول إلى المعلومات والتعميمات وذلك بإجاباته عن الأسئلة ، وطرحه للأسئلة المفتوحة

الإجابة ، ثم يعاون المتعلمين على تطبيق التصميم على حالات جديدة ، ولذلك يظل المتعلم نشطاً وفعالاً يعالج المعرفة ويتوصل إلى معرفة جديدة .

(١٧) منطق بديل يتعامل مع التعاقد في الظواهر والمشكلات :

نظراً لتعقد وتشابك المجالات والمشكلات أصبح من الصعوبة خفض الظواهر أو المشكلات إلى مبدأ بسيط مثل الجريمة المنظمة ، أو تجليات الكوكبية (العولمة) . فالظواهر والمشكلات متصلة ببعضها البعض وإننا لانتعامل مع كلية نظام ما بل نتعامل مع أوجه معينة منه ، والتراكيب التي تبدو ذات معنى بسيط غالباً ماتميل إلى أن تكون ذات طبيعة متعددة الأبعاد وفي ظل مبدأ عدم اليقين يصبح من العسير تكوين مناظر تام أو معادل موضوعي للسلوك الذي نعبر عنه حتى لو حللنا ذلك التعبير اللغوى إلى عناصره الأولية ، ذلك لأن الأمور المعقدة تتسم بوجود عدد كبير نسبياً من العوامل المجهولة (٥٤) .

وإذا كان المنطق الصورى ثنائي القيم يرى أن القضية إما أن تكون صادقة أو كاذبة وأن النقيضان لايجتمعان من خلال صورية وسكونية غير واقعية فإن المنطق البديل المتمثل في المنطق الجدلي وكذلك المنطق الضبابى Fuzzy logic، يمكن أن يستوعبا التناقضات والتعامل مع الأزمات والأخطار غير المتوقعة . هذا المنطق الأخير (الضبابى) يهدف إلى تكوين استنتاجات منطقية تقريبية وليست جازمة أو مكتملة فهو يرفض المنطق الصورى الذي يمكننا من باب التبسيط أن نقول منظور إما ... أو إلى منطق يتداول هذا وذاك في نفس الوقت ويحاكى قدرة العقل البشرى على توظيف ملكاته الخاصة في التفكير المنطقى التقريبى بدلاً من التفكير المنطقى اليقينى الدقيق ولقد اعتمدت برمجة الذكاء الاصطناعى على استغلال قدرة العقل المرنة على تجاوز عدم اليقين وترجمتها إلى منطق يبدو ضبابياً أو مشوشاً ، ويقوم جوهر هذا المنطق على تحديد درجة الانتماء بين الصفر والواحد الصحيح تعكس درجة الانتماء القريبة من الصفر أي تعكس انتماء ضعيفاً في حين أن درجة الانتماء القريبة من الواحد الصحيح تعكس انتماءً قوياً إلى الفئة محل الاهتمام فهو يعبر عن ظلال مختلفة للحقيقة عكس المنطق الثنائي (الصورى) الذي ينسب إلى كل حدث قيمة صفر أو الواحد الصحيح فالقضية إما صادقة أو كاذبة بدون أية ظلال أو تدرجات أو نسبية في الحكم وهذا لايصلح عند

حدوث أزمات تتطلب اتخاذ القرارات في ظل محدودية المعلومات وفي ظل الجهل الجزئي للحقيقة الكاملة فهنا تصبح الحاجة إلى منطق تقريبى يستوعب كافة الاحتمالات التي تتراوح وتتدرج بين هذا وذاك ولايصلح معها منطق إما ... أو بل يصلح معها منطق هذا ... وذاك وهو مانطلق عليه المنطق الضبابى (٥٥) .

المراجع والحواشي

(١) فؤاد أبوحطب : نحو فلسفة جديدة لعلم النفس ، المجلة النفسية للدراسات النفسية ، العدد ٢٣ ، المجلد التاسع ، يوليو ١٩٩٩ ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية (القاهرة ؛ مكتبة الأنجلو المصرية ، العدد ٢٣ ، يوليو ١٩٩٩) ص ص٨-٢٠ .

(2) Andre lalande - vocabulaire Technique et critique de la philosiphie (Paris; Presses universitaires de France, Neuvieme edition 1962) P.640.

(3) Francoise Raynal & Alain Rieunier, **Pedagogie : Dictionaire de concepts** (Paris; cles-ESF editeur, 1997) P.234.

(4) Andre Lalande : **Vocbulaire Technique et Critique de la philosophie**, Ibid, P.640.

(٥) مجدى عبدالحافظ : الحداثة في مصر ، محاضرة ألقيت في رابطة التربية الحديثة ، مارس ١٩٩٨ . و : مجدى عبدالحافظ ، نحن ؛ بين الحداثة ومابعدها - مجلة قضايا فكرية (القاهرة ؛ دار قضايا فكرية ، الكتاب التاسع عشر والعشرون ، أكتوبر ١٩٩٩) ص ص٢٦٣-٢٨٤ .

(٦) هنرى لوفيفر : ما الحداثة ؟ ترجمة كاظم جهاد (دمشق ؛ دار ابن رشد ، ١٩٨٣) ص ص٧-٤٠ .

(٧) أحمد حسان (مترجم ومعد) : مدخل إلى مابعد الحداثة (القاهرة ؛ الهيئة العامة لقصور الثقافة ، وزارة الثقافة ، مارس ١٩٩٤) ص١٠ .

(٨) هنرى لوفيفر : مرجع سابق ، ص ص٥٧-٦٢ .

(٩) محمد على الكردى : من الوجودية إلى التفكيكية (الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٩٨) ص ص٢٢٦-٢٣٣ .

(١٠) أحمد حسان : مدخل إلى مابعد الحداثة ، مرجع سابق ، ص ص١٦٥-١٦٦ .

(١١) المرجع السابق : ص ص١٧٩-١٩٢ .

(١٢) المرجع السابق : ص٢٣٣ .

(١٣) آلان تورين : نقد الحداثة ، ترجمة أنور مغيث (القاهرة ؛ المجلس الأعلى للثقافة ، ١٩٩٧) ص ص٢٩٦-٣٠٠ .

(١٤) المرجع السابق : ص ص٨-١٠ .

(١٥) المرجع السابق : ص٤٤٩ .

(١٦) أنطونى دى كرسبنى وكينيث مينوج : أعلام الفلسفة السياسية المعاصرة ترجمة ودراسة نصار عبدالله (القاهرة ؛ الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٩٩) ص٢١ .

(١٧) المرجع السابق : ص ص٢٠-٢٤ .

(١٨) مجدى عبدالحافظ : الحداثة في مصر ، مرجع سابق ، ص٤ .

(١٩) أنطونى دى كرسبنى ، كينيث مينوج : مرجع سابق ، ص٨٦ .

(٢٠) المرجع السابق : ص٢٠ .

(٢١) أحمد حسان : مدخل إلى مابعد الحداثة ، مرجع سابق ، ص١٦ .

(٢٢) المرجع السابق : ص١٦٦ .

(٢٣) آلان تورين : نقد الحداثة ، مرجع سابق ، ص ص٣٠٢-٣٠٣ .

(٢٤) المرجع السابق : ص٣٠٧ .

(٢٥) المرجع السابق : ص ص٤٥٠-٤٥١ .

(٢٦) المرجع السابق : ص٤٥٤ .

(٢٧) المرجع السابق : ص ص٤٦٢-٤٦٣ .

(٢٨) منى أبو سنة (محرر) ندوة التنوير بين مصر وأوروبا ، (القاهرة كلية التربية جامعة عين شمس ، مركز تطوير اللغة الإنجليزية ، مركز بحوث الشرق الأوسط ، ١٤-١٥ نوفمبر ١٩٩٣) ص ص١-٤ .

(٢٩) صحيفة الأهرام ، مصطلحات فكرية ، فرضية جودل ، الملحق الأدبى ٢١/٤/٢٠٠٠ ص٦ .

(٣٠) مراد وهبة : المعجم الفلسفي ، (القاهرة ؛ دار قباء ، ١٩٩٨) ص : ٥١٥ ، ٢٨٤ ، ٦٨٨ .

(٣١) الزواوى بغورة : أركيولوجيا الأدب من خلال قراءة فوكو لأديب سوريالى ، مجلة إبداع (القاهرة ؛ الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد العاشر ، أكتوبر ١٩٩٧) ص٣٦ .

(٣٢) مجدى عبدالحافظ الحداثة في مصر ، مرجع سابق ص١٧ .

(٣٣) ألفن توفلر : تحول السلطة بين العنف والثروة والمعرفة ، تعريب ومراجعة فتحى بن شتوان ونبيل عثمان (مصراته ؛ الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان ، ١٩٩٢) ص ص٥-١٢ .

(٣٤) مراد وهبة : مابعد التنمية الثقافية ، المؤتمر السنوى السادس الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية (القاهرة ؛ دار الفكر العربي ، ٢٥-٢٧ يناير ١٩٩٨) ص ص٣٠-٣١ .

(٣٥) محمد على الكردى : من الوجودية إلى التفكيكية ، مرجع سابق ، ص ص٢٣٤-٢٣٩ .

(٣٦) بروس هنريش : أبحاث المخ وعلم النفس الفولكلورى ترجمة خالد حسين ، مجلة الثقافة العالمية (الكويت ؛ المجلس الأعلى للثقافة والفنون والآداب ، ١٩٩٩) ص ص١٦٤-١٧٣) . و : جيرالدم ، إدمان نحو بناء صورة للمخ ترجمة شهرت العالم المرجع السابق ،ص١٣١ .

(٣٧) اسماعيل صبرى عبدالله : توصيف الأوضاع العالمية المعاصرة (القاهرة ؛ منتدى العالم الثالث ، ١٩٩٩) ص ص٧-٢٤ .

(٣٨) معهد بحوث الأمم المتحدة : حالات فوضى ، الآثار الاجتماعية للعولمة ، ترجمة عمران أبو حجلة ، مراجعة هشام عبدالله (بيروت ؛ العربية للدراسات والنشر ، ١٩٩٧) ص ص٢٩-٣٠ .

(٣٩) ج. ج. كراوثر ؛ قصة العلم ، ترجمة وتقديم يمنى الخولى ، بدوى عبدالفتاح (القاهرة ؛ الهيئة العامة للكتاب ، ١٩٩٩) ص ص٣٠٩-٣٢٧ .

(٤٠) المرجع السابق : ص٣٠٩-٣٢٧ .

(٤١) والتر تروت أندرسون : عصر الجينات والإلكترونات ، ترجمة أحمد مستجير (القاهرة ؛ كتاب سطور ، ١٩٩٧) ص٢٥٩-٢٨٣ .

(٤٢) بروس هدريش ؛ أبحاث المخ وعلم النفس الفولكلورى ، مرجع سابق ص١٦٤ .

(٤٣) عزيز حنا : بل المزيد من التشابك هو المطلوب (القاهرة ؛ مؤسسة الأهرام الصحفية ، ١٦أبريل ١٩٩٩) .

(٤٤) أسامة الخولى : في مناهج البحث . وحدة أم تنوع ، مجلة عالم الفكر (الكويت وزارة الإعلام ، المجلد العشرون ، العدد الأول ، أبريل - مايو - يونيو ١٩٨٩) ص ص٤-٦ .

(٤٥) جاك ديلور وآخرون : التعلم ذلك الكنز المكنون (القاهرة : مركز مطبوعات اليونسكو ، ١٩٩٩) ص١٨ .

(46) Toshinbu Kasai & Toshio okamoto : **The Development of an Intelligent Learning Environment for Supporting Meta-Cognition Enhancement** - ED- Media (ed Telecom) In http : / www. ai. is. uec. ac. Jp/index/Bulletin/ absrtacts/ abstract 12. txt. 1998.

(٤٧) صفاء الأعسر : تعليم من أجل التفكير (القاهرة ؛ دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، ١٩٩٨) ص ص٥١-٥٩ .

(٤٨) نبيل على : عملية إطلاق العقل العربي ، وجهات نظر في الثقافة والسياسة والفكر (القاهرة ؛ الشركة المصرية للنشر العربي والدولى ، السنة الأولى ، العدد الثامن ، ١٩٩٩) ص ص٢٦-٣٣ .

(٤٩) صفاء الأعسر : تعليم من أجل التفكير ؛ مرجع سابق ، ص ص١٦٧-١٧٣ .

(٥٠) محمد عبدالمنعم شلبى : علم اجتماع المستقبل والمجتمع المصرى ، دراسة استشرافية للأوضاع الاجتماعية المصرية - العربية ، في ضوء النظام العالمى الجديد ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس ص ص٢٦-٣٦ .

(٥١) فاروق فهمى ، جو لاجوسكى : الاتجاه المنظومى في التدريس والتعليم للقرن الحادى والعشرين (القاهرة ؛ المؤسسة العربية الحديثة للطبع والنشر ، ٢٠٠٠) ص١١٨ .

(٥٢) آرثر ميللر ؛ ثقافات القدرة الإبداعية - ديوجين (القاهرة ، مركز مطبوعات اليونسكو العدد ١٢١/١٧٧) ص ص٤٣-٥٦ .

(٥٣) صلاح الخراشى ؛ دراسة تجريبية لفاعلية استخدام الاكتشاف الموجه ، التربية المعاصرة (القاهرة مركز التنمية البشرية ، يونيو ١٩٨٨) ص ص٢٥٨-٢٥٩ .

(54) Bruce Demonds : **What is Complexity ? , The Philosophy of Complexity** (Machester, Manshester Metropolitan University Centerfor Policy Modeling, 1995) pp1-12.

(55) Lotfy A. Sadek : **Fuzzy logic, Neural Networks and Soft Communications** of ACNI, Vol37, No3, March 1994) pp77-78.

الفصل السادس

البحث التربوي ومنطق مابعد الحداثة

البحث التربوي ومنطق مابعد الحداثة (١)

مقدمة :

عاشت البشرية وهي ترى اللامنطق في الوجود الطبيعي والاجتماعي ، وقد بذلت الجهود البشرية لإضفاء المنطق على الوجود ، سواء تم ذلك من خلال بناء فكر ديني يعطى المغزى والنظام للوجود ، أم من خلال الكشف عن كوامن هذا الوجود من خلال التأمل تارة ومن خلال الخيال تارة ثم من خلال منهج علمي يقوم على وصف الوجود وتفسيره وفهمه ، إلا أن الاستراتيجية الكامنة في هذا النهج هو محاولة عزل الظواهر عن بعضها ودراستها باعتبارها نظاماً مستقلاً ، وفي هذا الأمر يجرى تبسيط الظواهر حتى تصورنا أن النظام قائم وما علينا إلا البحث عنه .

وعلى ضوء ذلك مرت البشرية بعدة طرق للتفكير في الوجود ، الأولى هي المنطق الصوري الذي رأي الحياة بغير تناقض ، وحول العالم إلى علاقات صورية لاتكشف عن طبيعة الكون التناقضية ، وسارت على نفس نهج رفض التناقض زملة من العلماء الذين بسطوا العالم أيضاً وجزأوه ، ولكن اكتشاف التناقض فرضته بصورة كبيرة تلك الكارثة فوق البنفسجية التي حيرت الإشعاع الحراري والطيف غير المرئي ، ولم يحلها سوى ماكس بلانك الذي قبل افتراض التناقض حتى يتمكن من تفسير هذه الكارثة ، فتعرف بالفعل على التناقض وأكد وجوده . كما كشف أينشتين عن سياق أكبر ينسب إليه الوجود الذي نعيشه على كوكب الأرض.

وسعت البشرية نحو منهجية التناقض (المنهجية الجدلية) فدعم المنطق العلم ، فإذا بنا أمام عالم يتسم بالفوضى أكثر مما يتسم بالنظام ، ولايمكن الكشف عن ذلك إلا من خلال رؤية الوجود الإنساني بما يتسم به من تشابكات تحول دون تبسيطه ، وإن أصبحت المسئولية أكبر على عاتق العقل الإنساني للوقوف على

---

(١) أ. د. طلعت عبدالحميد .

حقيقة الكون الذي نعيش فيه ، لذلك تعتبر رؤية الكون من منظور تعقدى أمراً لازماً حتى يستمر الإنسان في التعرف الحقيقي على واقعه ، ومن هنا ظهرت منهجية التعقد التي ترى الكون من خلال الجدل بين النظام والفوضى ، وبزوغ نمط جديد من التفكير يقوم على التعقد ، والتفكير يقود إلى المنطق ، والمنطق يقودنا إلى منطق جديد هو المنطق الضبابي الذي يرفض اليقين وينبذه ، وهذا المنطق الضبابي يفرض على التربية أن تسعى لتغيير عقلية طلابها من مرتكزات التبسيط المخل للكون ومرتكزات اليقين إلى مرتكزات الفوضى واللايقين خاصة بعد ظهور نظرية اللاتحدد عند هيزنبرج ، ومما هو جدير بالذكر أن تسييد هذا المنطق يتطلب أن يكون المعلم والطالب والباحث والعالم كلهم يرون أهمية الرؤية الضبابية للكون .

والورقة التالية تسبر غور المنطق منذ نشأته حتى ظهور المنطق الضبابي ، في استعراض لطرق التفكير المختلفة ، وتتعرض بعد ذلك لضرورة منهجية التعقد، وكيف يمكن استثمارها استثماراً أمثل .

تتناول الدراسات المرتبطة بالتنمية المهنية للمعلم جوانب عديدة ؛ إلا أن هذه الدراسة سوف تقتصر على التنمية المهنية للمعلم بوصفه باحثاً ، وإن كان ذلك يتطلب تنمية بعض المهارات المتعلقة بالأداء ؛ فإن الدراسة الحالية سوف تقتصر على التنمية الذهنية (عمليات عقلية واتجاهات) من خلال البحث فيما وراء مناهج البحث كالممارسات والمفاهيم المستخدمة في البيداجوجيا والاندراجوجيا على اعتبار أن الحداثة ومابعد الحداثة قد أسهمتا بطريقة مباشرة في بعض الأحيان وبطريقة غير مباشرة في أحيان كثيرة في توجيه مسارات البحث العلمى ومناهجه.

وبالتالي يصبح من الضروري أن تتجه هذه الدراسة إلى المقصود بالحداثة ومابعد الحداثة لنتبين جوهر فلسفة العلم الموجه للعلم التربوي في عصر الحداثة ومابعد الحداثة والمنهجية التي بدأت في التشكيل لدراسة الظواهر الطبيعية والبشرية التي باتت أكثر تعقيداً خاصة بعد أن أصبح دور المعلم في العملية التعليمية يميل إلى أن يكون مجرد ميسر ومشارك وبوصفه متعلماً مدى الحياة ، تعلماً مستمراً في عالم يسوده التعقد والتشابك في مشكلاته التي تتسم باللاتحدد واللايقين مما

أضعف إمكانات التنبؤ والتحكم التي كانت سائدة في عصر الحداثة ، وأصبحت قدرتنا على التنبؤ مشروطة – وفقاً لرأي فؤاد أبوحطب – بأن الفيزياء الجديدة قد غيرت نظرتنا للكون ولأنفسنا مما يفتح مجالاً أكبر لذاتية الباحث في ظل مسلمات قائمة على النسبية وعدم اليقين بعد أن أصبحت النماذج التفسيرية Paradigms الخطية والقائمة على اختزال التعقد في الظواهر ، غير قادرة على الفهم والتنبؤ في ظل الحتمية التي كانت موجهة لتلك النماذج الإرشادية ، وبالتالي بات الأمر يحتاج إلى عملية إزاحة أنموذجية Paradigms'shift في ظل اللاحتمية وعدم اليقين مع ضرورة وجود منهجية ومنطق يمكن للباحث من خلالهما فهم مايحدث وهو الذي يمكن أن يبدو للبعض متسماً بالفوضى ، فالمعلومات تكاد تتطاير عبر شبكات الاتصال دون أن تنتج حتى الآن معرفة متكاملة عن الكون وعن أنفسنا .

لايمكن للمعلم أن ينجح في أدائه لمهنته مالم يستمر أثناء أدائه لها في الحوار مع العلم من ناحية والحوار مع المجتمع من ناحية أخرى ، وبالتالي فهو باحث بالدرجة الأولى ، باحث في العلوم الطبيعية ، وباحث في العلوم الاجتماعية التي تتصل بتخصصه وبعلاقاته مع الآخرين في مجتمعه ، ومن ثم فإن العمليات التدريسية التي يقوم بها هو وطلابه هي عمليات تتم في سياق هذين النمطين من الحوار ، وهذا الحوار يتطلب أن يقبل المعلم على دراسة الظواهر المختلفة وهو مسلح بمنهج فكري يقود تفاعله مع كل من العلم والمجتمع ، فهو وطلابه في حوار دائم مع العلم بكل فروعه وتبايناته ، وهذا الحوار ، شاء أم لم يشاء المعلم ، محمل بعبء التاريخ من ناحية ، ومحمل بعبء المستقبل من ناحية أخرى ، وفي إطار هذه المسئولية فإن العقل الباحث يصنع حاضره .

والمنهج الذي يقبل به المعلم على ظاهراته بالدراسة والبحث هو نمط من التفكير ، أهمها التفكير الصوري ثم التفكير الاستقرائي ثم التفكير الجدلي الذي لاينكر النمطين الأول والثاني ولكنه يتجاوزهما ، وتتوقف طريقة التفكير التي يتبعها الإنسان على مدى فهمه للظواهر التي يتعامل معها ، فقد يرى في الحركتين الطبيعية والاجتماعية علاقة خطية فيصبح عندئذ أسيراً للفكر الصوري ، وقد يرى تبعية الواقع للفكر فيقع أيضاً أسيراً للفكر الصوري ، وقد يرى أن الفكر تابع للواقع ، ويرى العلاقة بين السبب والنتيجة علاقة خطية أو شبكية أو علاقة بسيطة فيقبل على دراسة الظواهر من خلال المنهج الاستقرائي ، وعندما تبين

للإنسان أن التناقض خاصية أساسية تنتظم الكون يضطر إلى تغيير طريقته في التفكير حتى تستوعب هذا التناقض وتخضعه للدراسة ، كما يكتشف الإنسان أن البساطة والقناعة بها قادته إلى سوء فهم الكون حيث أدرك أن التعقد هو طبيعة أخرى للوجود لايمكنه تجاهلها ، وأن العلاقات بين عناصر الظواهر المختلفة ليست صاحبة اتجاه واحد ، فإذا بالتفكير الجدلي (الديالكتيكي) يتحول إلى منهج أساس في دراسة الظواهر المختلفة ، وعرف الإنسان حقيقة أن فهم الكون من خلال البحث عن النظام فيه لن تقوده إلى حقيقته ، فأصبحت الفوضى ظاهرة داهمة للفكر الإنساني عليه أن يدرسها دراسة تكافئ دراسته للنظام فظهرت نظريات حديثة مثل نظرية الفوضى ونظرية الكوارث إلى جانب نظرية النظم بعد أن ضمنها تصورات جديدة للكون لاتبني أسسها على مفهوم التوازن ، وظهرت علم السيبرناطيقا التي تستوعب كل ذلك وتلك ، ولفظ التفكير الإنساني إمكانية الوصول إلى اليقين ، فأصبح الاحتمال هو السمة الغالبة على علاقات الإنسان بالكون الذي يعيش فيه .

إذا كان المنهج في آخر الأمر طريقة في التفكير فإن المنطق الذي يستخدمه الباحث في دراسته هذه يمثل بؤرتها وجوهرها ، وأي تنمية مهنية للمعلم لم تنصب على المنهج فتستهدف كيفية تغيير طريقة المعلم في التفكير فإنها لاتضع أيديها على الأثر الباقي من العملية التعليمية ألا وهو المنهج أو طريقة التفكير ، وتكتسب الدراسة هشاشة لاتقوى ولاتستقيم على مسطرة الجدوى والجدية .

وإذا كان العالم قد عاش مرحلة الحداثة منذ الثورة الصناعية الأولى فإنه يتحرك بخطى سريعة فيما أُطلق عليه الغرب بحقبة مابعد الحداثة ، وكل حقبة لها خصائصها وسماتها التي تميزها ، ولكن مايركز عليه اهتمام هذا البحث هو ذلك الأثر الباقي من كل هذه المراحل ألا وهو البعد المنطقي في هذا التحول ، أي طريقة التفكير ، أي التحول الذهني الذي يؤهل الإنسان عامة ، والباحث على وجه الخصوص للتعامل الإيجابي مع هذا التحول .

*** ماذا يفعل الباحث والمعلم في عصر مابعد الحداثة ؟**

(١) مراعاة التقلب والاختلاف واللايقين والعلاقات المرنة والاعتماد المتبادل للظواهر والعلاقات ، وشذوذ الظواهر للقياسات الحالية والمعايير المألوفة ،

وتقبل الفوضى وعدم الاتزان ، وإدخال الخبرات المعاشة في التفسير ، ودراسة المشكلات ، وتنمية الثراء في الفهم والتحليل من خلال الحوار وبناء الفروض، وأن يتدرب المتعلم على أساليب التفاوض .

(٢) توقع إجابات متعددة عند التطبيق في نفس الحالة .

(٣) التدرب على المهارات والمحاكاة واستخدام أدوات استشراف المستقبل .

(٤) أن يهتم بحل المشكلات على المدى البعيد وليس على المدى القصير فقط ، ذلك لأن تحليل المشكلات قصيرة المدى يعتمد على التحليل السكوني ولكن المشكلات بعيدة المدى فهي تتسم بالديناميه والتغير والتعقد .

(٥) التدريب على دقة الملاحظة على اعتبار أن الإنسان جزء من الطبيعة وليس في صراع أو خروج عنها ، وأنه جزء من الظاهرة التي يتم ملاحظتها بذاتيته التي يتم من خلالها الوصول إلى الموضوعية (طبعياً واجتماعياً) ومن ثم يتم التدريب على الملاحظة بالمشاركة .

(٦) التدريب على اكتشاف العلاقات البينية بين الظواهر والمشكلات .

(٧) تقبل حقيقة أنه كلما ازدادت مفاهيم العلماء دقة يزداد انقطاعهم وتواصلهم مع الواقع الحقيقي ، ذلك لأن سبر جوانب معرفة الظواهر لايتوقف على الجانب الشكلي الظاهرى بل على الجوانب غير المرئية والمرئية للظواهر .

ولن يتأتى كل ماسبق إلا من خلال استراتيجيات يطلق عليها نبيل على «استراتيجيات السلب» .

(١) منطق مستهدف تربوياً :

إذا كانت التربية في عصر الحداثة – الصناعى – ذات الطابع البرجماتي قد اكتفت بتلبية مطالب سوق العمل وحولت المدارس إلى مصانع تنتج بشراً بالجملة يتم إعادة إنتاجهم ضماناً لاستقرار الوضع الراهن ؛ فقد ظهرت مع صورة المعلومات فلسفة تربوية تنادي بالتغيير ومداومة نقد الواقع من أجل تصويبه وتدعو لاسترداد إنسانية الإنسان حتى يسترد المجتمع عقلانيته واتساقه ، وتدعو إلى اعتماد مناهج التربية لاستراتيجيات السلب (الإحلال) الذي يتطلب مداومة إحلال المعارف والخبرات والمهارات التي باتت سريعة التقادم بأخرى جديدة ،

وأصبح هدف التعليم هو أن نعلم الإنسان كيف يتعلم ذاتياً ؟ أي يهلك قديم ما يعرفه ويتقنه ويمارسه ويتجاوزه بجديد ، وأصبحت أنواع التفكير منطلقة من السلب كالتفكير الخلاق ، والتفكير النقدي ، والتفكير التغييري ، والتفكير التناقضي . هذا في الوقت الذي نجد فيه أن المعرفة قد ضاعت في خضم المعلومات ، وكادت المعلومة تضيع في وابل الرسائل المتطايرة التي لاتترك للإنسان مهلة للتمعن والتفكير والاستيعاب (١) .

هذا يفرض علينا اختراق حاجز التعقد الذي يفصل بين الظاهر والباطن ، وسبر أغوار الباطن والمستتر (٢) .

وإذا تم تفعيل الشرط الأساسي للخروج من الأزمة (استراتيجية السلب) فإنه يلزم تأسيس منطق جديد يتعامل مع معطيات الواقع المتغير المعقد مثل المنطق الجدلي ، والمنطق الضبابي بديلاً عن المنطق الصوري ، واستخدام منهجية التعقد، وتفعيل الدراسات المستقبلية .

(٢) المنطق الصوري :

يرى سامي النشار أن عيب المنطق الأرسطي يكمن في صوريته البحتة ، على اعتبار أن الأرسططالية في جوهرها ماهي إلا فلسفة للصورة أو التصور منظوراً إليه من الناحية الكيفية ، أما العلاقات الكمية فلامكان لها . والعلم الحديث جعلته الوضعية ذا جوهر كمي ورياضي . ويضع فرانسيس بيكون قواعد المنهج التجريبي ليرسم الخطوط الأولى لمنطق استقرائي يختلف في جوهره عن منطق أرسطو الصوري ، فالمنطق الصوري يقوم على تصور أرسطو للعلية ، ومن خلال معرفتنا للماهية نعرف كل مايصدر عنها من حركة وسكون أو ظواهر . غير أن نقد «بركلي» و «مالبرانش» انصب على بيان أن تصور وجود علاقة علية بين تتابع فكرتين باستمرار هو مجرد عادة ذهنية تسمى اعتقاداً ، فنحن لانعرف حقيقة العلة بين حادثتين متعاقبتين وإنما نلحظ الترابط ، لهذا نشأ المنطق الجديد أو المنهج الاستقرائي معارضاً لمنهج القياس ، وينادي بالملاحظة والتجربة والتحقيق والتحليل والتركيب ، وهذا المنطق جزء من فلسفة حسية ، فلم يعد للفكرة الكلية أي اعتبار كأساس للعلم وإنما الذي يوجد هو صور جزئية وتعبيرات مباشرة للحقيقة الفردية ، فالواقع يجمع بواسطة استدلالات جزئية للوصول إلى قوانين

وأحكام عامة ، والقانون العلى العام تكونه التجربة وليس الرابطة العقلية البينة بذاتها . إذن هذا المنطق يستند إلى الما صدق الذي يؤدي إلى المفهوم ، عكس المنطق الأرسطي الذي ينطلق من عكس هذا ، وهو ينتقل من الجزئي إلى الكلي ، والاستقراء لايتم لكل الجزئيات بل نتخير نماذج منها نقيم عليها تجاربنا لاستخلاص القانون العام (٣) .

ويرى ليبنتز أن المنطق هو الذي يولد العلم وهو الذي ينشئ ككل الارتباطات العقلية بين التصورات بطريقة ميكانيكية ، ونستطيع أن نصل إلى الماهية بواسطة العمليات الأوتوماتيكية لارتباطات قياسية انطلاقاً من الماصدق ، وبالتالي كان ليبنتز هو المبشر بالمنطق الرمزي أو المنطق الرياضي ، وهذا المنطق يبين لنا العمليات التي تحدث في الذهن أثناء الاستدلال ، ويضع رموزاً تعبر عن هذه العمليات ليست حسية بل بديهيات ومسلمات تقوم عليها الاستدلالات ، وعندما نمضي في الاستدلال نحصل على عمليات أخرى عكس المنطق الصوري الذي يقوم على صورة واحدة من صور الاستدلال (٤) .

وإذا كان المنطق يعد علماً معيارياً ويقدم قوانين ضرورية مجبرة وهي شرط أساسي لوجود الفكر ، وتقوم عليها المعرفة والمنطق الصوري وفقاً لهذا هو علم قوانين الفكر ، وهذه القوانين يراها النشار في قانون واحد ، فالقانون الأول ؛ الهوية حيث حقيقة الشيء لاتتغير ، فالحقيقة هي هي ، والقانون الثاني ؛ قانون عدم التناقض يثبت الحقيقة من ناحية سلبية ، فالحقيقة لاتكون هي نقيضها في نفس الوقت ، والقانون الثالث هو الصورة الشرطية للثاني ، فالحقيقة هي إما أن تكون كذا وإما ألاتكون كذا . وهذه القوانين تقوم أساساً على عدم استطاعتنا أن نثبت قضيتين متناقضين ، ولكن اجتماعياً هناك من يجمع بين المتناقضين (٥) .

(٣) المنطق الجدلي :

على عكس المنطق الأرسطي السكوني لايعترف المنطق الديالكتيكي المثالي الهيجلي ولا المادي الماركسي الذي يوحد بين الأضداد في مركب جديد وبالتالي فهو لايعترف بمنطق إما ، أو ، بل هذا وذاك في مركب جديد ، فالأضداد رغم صراعها فإن ثمة وحدة تجمعهما ، ويعترف بأن التراكم الكمي يؤدي إلى تحول كيفي ، ومن ثم فهو إلى جانب تعامله مع الواقع الديامي فهو يتعامل مع النقلات

الفجائية الثورية في مجال الفكر (هيجيليا) وفي البنية الطبقية (ماركسيا) وبالتالي فهو منطق يصلح لدراسة التغيير عكس المنطق الصوري الذي يفترض حالة سكونية لقضاياه ، وبالتالي فهو يؤدي إلى الجمود والسكون ، ولايؤدي إلى الإبداع، عكس المنطق الجدلي (الديالكتيكي) الذي يسهم في تكوين العقلية المبدعة ويستطيع أن يتعامل مع الواقع المتغير على اعتبار أن الجدل هو قانون الفكر وقانون الواقع في آن واحد ، فالعلاقة بين الإنسان والطبيعة تخضع لعمليات جدلية .

إذا كان المنطق الصوري يهدف إلى تحديد العمليات العقلية بمعزل عن المحتوى التجريبي فهو بالتالي لايعني بما هو جزئي وحادث ؛ فهناك استقلال بين المحتوى والصورة ، وأقام كانط تفرقة بين الأحكام التحليلية المشتقة صورياً ، والأحكام التركيبية التي بدونها لايستطيع الفكر أن يتقدم إلا بتقرير واقعة حادثة .

وإذا كان المنطق الصوري هو منطق عالم مبسط ، ومنطق الفهم المشترك الذي يعزل صفات الأشياء وخصائصها ويثبتها ، إذن عند الحديث عن الصيرورة والنشاط يأتي المنطق الجدلي الهيجلي فيتجاوز ضروب الإثبات الساكنة ولايرفض مبدأ الهوية ، ولكن يعطيه محتوى من وجهة نظر «لوفيفر» الذي يقر التناقض النسبي في علاقته بهوية معينة ، والوحدة الجدلية الهيجلية ليست اختلاطاً للحدود المتناقضة في ذاتها ، ولكنها وحدة تنتقل عبر التناقض وتعيد بناء نفسها في مستوى أعلى جديد هوالحد الثالث الذي يتخطى اللحظات المتناقضة ويحتفظ بها في وجود جديد مستوى ، فالزهرة تتحول إلى ثمرة ، والثمرة تنفصل وتنجب شجرة أخرى ، وهذا تعبير عن اختلاف يكاد يكون متناقضاً .

غير أن المنطق الجدلي ينطلق من أن كل قضية ذات محتوى واقعي هي صادقة وكاذبة في الوقت نفسه ، صادقة إذا تجاوزها ، كاذبة إذا أكدت بوصفها مطلقة ، ومن ثم فإذا كان المنطق الصوري يحصر نفسه في تصنيف أنماط مجردة من الاستدلال القياسي ، فالمنطق الجدلي يحدد المحتوى أو مادة المنطق ، وهي الفكر عند «هيجل» ، وإذا كان المنطق الجدلي ينطلق من وحدة وصراع الأضداد فإنه ينطلق أيضاً من أن التراكم الكمي يؤدي إلى تحول كيفي حيث الانقلابات الفجائية التي اعتبرها ماركس ثورة بعد أن قلب المنطق الهيجلي ، وحوله إلى منطق مادي جدلي (٦) .

فالبناء المادي التحتي (قوى الإنتاج وعلاقاته) هو الذي يكون البناء الفوقي المعنوي ، وإن كان يربطهما علاقات تأثير وتأثر ، فالمحتوى له الصدارة ، وهذا الجدل المادي هو تحليل لحركة المحتوى وإعادة بناء للحركة هو منهج تحليلي تركيبي يؤدي إلى التطور ، وهو تعبير عقلي واضح عن الممارسة ، وتحويل الممارسة المباشرة إلى ممارسة اجتماعية ، الانفصال فيها بين المعرفة والفعل الخلاق .

فنحن نكتشف ماذا نكون حينما نفعل ، فالوعي يتشكل عملياً خلال النشاط غير أن العنصر الرئيسي في المنهج الجدلي يكمن في عنصر السلب انطلاقاً من أن العقل يتألف من مجموعة من الكليات أو التصورات ، وأن الكمال لايكون مباشراً بل متوسطاً يعنى أن السلب يكمن في جوفه ، فالكليات أياً كان نوعها تتضمن عنصر السلب ، وهو العنصر الرئيسي في المنهج الجدلي ، فهو الذي يحرك هذا المنهج ويدفعه إلى التقدم فما تحمله الفكرة في جوفها من سلب هو الذي يكون الحركة الجدلية الأصيلة (٧) .

(٤) المنطق الضبابى Fuzzy Logic :

يتم مناقشة هذا المنطق في ظل مبدأ عدم اليقين ، وأن حركة حياتنا تحكمها بالضرورة معلومات ضبابية ، ومن العبث صهر هذه المعلومات في نموذج رياضي تقليدي يعتمد على المنطق الثنائي(الأرسطي) ، ويمتد تعامل هذا المنطق مع متغيرات ذات طبيعة غير محددة أو مفهومة ، كالمتغيرات اللغوية مثل التعبيرات : صحيح إلى حد ما ، صحيح جزئياً ، وربما خاطيء ، وتخضع جميعها لتقديرات شخصية تختلف من شخص إلى آخر . هذه الطريقة في التفكير تحاكي النشاطات الذهنية الحقيقية لهذا العقل ، ومن ثم يتعامل مع مشكلات الواقع ، وقد كان «رسل» Russel قد أوصى سنة ١٩٢٣ بالبحث عن منطق بديل يستطيع أن يحتوى نظم التفكير المعقدة والمتعددة البدائل التي تتعامل مع أجزاء الحقيقة ، ونادى بتغيير المنطق الثنائي إلى المنطق المتعدد الذي يهتم بالتعبير عن مفاهيم ضبابية أو أحداث ضبابية وهي تظهر نتيجة لغياب الدقة في تعريف حدود دقيقة لتلك الأحداث ؛ فكلمة مثل «رجل طويل» لاتعكس معنى محدداً للطول ، وسوف يختلف مفهوم تلك الصورة باختلاف المتلقي لتلك الكلمة ، حيث أن ذلك يعتمد

على طول المتلقي وثقافته وبيئته .

وترتكز فلسفة هذا المنطق على فكرة كون الأحداث أو الأشياء تتحدد لدرجات متفاوتة ؛ فدرجات الحرارة والجمال والصداقة والمسافة والسعادة تتدرج على سلم متفاوت يعكس إحساسنا بدرجة وقع هذه الأشياء على نفوسنا ، وإدراكنا الذهني لمعاني تلك الأشياء أو الأحداث .

فهو منطق يكشف عن ركن هام من الإلهام والحدس لدى الإنسان ، ويصور النشاطات الفعلية للعقل البشري ، وظهرت تطبيقات عملية لهذا المنطق في مجال البرمجيات ، وبلغ عائد المنتجات المصنعة وفق هذا المنطق على المستوى العالمي نحو ٦ بلايين دولار في نهاية عام ١٩٩٧ .

يتناول جوهر هذا المنطق درجة انتماء الحدث إلى فئة ضبابية أو العديد من الفئات الضبابية ، حيث تتراوح درجة الانتماء بين الصفر والواحد الصحيح ، فدرجة الانتماء القريبة من الصفر تعكس انتماء ضعيفاً إلى الفئة محل الاهتمام في حين أن درجة الانتماء القريبة من الواحد الصحيح تعكس انتماءً قوياً إلى الفئة محل الاهتمام ، وتسمى بفئة ضبابية أو غامضة أو غير مكتملة ، فهو يعبر عن ظلال مختلفة للحقيقة (٨) .

وهذا عكس المنطق الثنائي الذي ينسب إلى كل حدث القيمة صفر إذا لم يقع الحدث كلية داخل الفئة محل الاهتمام ، أو الواحد الصحيح إذا وقع الحدث كلية داخل الفئة محل الاهتمام ، وتسمى هذه الفئات بالفئات الناضجة أو المكتملة .

ويستخدم هذا المنطق في إدارة الأزمات والأخطار غير المتوقعة ممكنة الحدوث ، وإن تأثيراتها المالية فادحة ، وبالتالي يمكن أن يتخذ القرار في ظل محدودية المعلومات المتوفرة ونقصها في ظل جهل جزئي للحقيقة الكاملة (٩) .

المعنى الضيق للمنطق الضبابي أو المشوش أو المائع يشير إلى نظام منطقي يهدف إلى تكوين استنتاجات منطقية تقريبية وليست جازمة ، وهو في ذلك ينتمي في أصل ظهوره إلى منطق متعدد القيم عكس المنطق الأرسطي أو المنطق الثنائي الذي يمكننا من باب التبسيط أن نقول منطق (أما .. أو) ، فالقضية أما أن تكون صادقة أو كاذبة أو النقيضان لايجتمعان . لكن المنطق الضبابي يتعدى تلك الثنائية ، فالمنطق الضبابي قد يترادف مع نظرية التصنيف المشوش أو المتداخل ، وهي

نظرية تقدم تصوراً لنوع من التصنيفات التي تحتوي على حدود مرنة بين مجموعاته والأقرب إلى الدقة أن هذا المنطق يعد فرعاً من تلك النظرية .

هذا المنطق يحاكي قدرة العقل البشري على توظيف ملكاته الخاصة في التفكير المنطقي التقريبي بدلاً من التفكير المنطقي الدقيق أو اليقيني . وتظهر أهمية هذا المنطق من خلال تتبع قدرة العقل البشري على تجاوز عدم الدقة أو الشك المعرفي من خلال فهم الأحاديث المشوشة أو الكتابات المبهمة المشوشة ، وكذلك تلخيص النصوص وإدراك وتصنيف الصور والأخيلة وقيادة مركبة وسط كثافة مرورية ، وصنع اتخاذ قرارات منطقية وسط مناخ من عدم الوضوح والضبابية المعرفية .

وقد استخدمت برامج الذكاء الإلكترونية هذه القدرة العقلية البشرية كنموذج لها بهدف تخليق عمليات معرفية عقلية مشابهة لعمليات العقل البشري تستغل في أداء المهام اليومية بفاعلية وكفاءة ، واعتمدت برمجة الذكاء الاصطناعى على استغلال قدرة العقل البشري المرنة القادرة على تجاوز عدم الدقة أو عدم اليقين وترجمتها إلى منطق معين ، وإن كان ضبابياً أو مشوشاً (١٠) .

(٥) تطور المنطق :

وإذا كان المعلم بصفة عامة ، والمعلم بصفة خاصة - بوصفه باحثاً - يحتاج إلى إعمال منطق آخر يمكنه من فهم التعقيدات في الظواهر الطبيعية والسلوكية فإن المنطق يفرض منهجاً لايختزل التعقد بل يتعامل معه دون تبسيط أو اختزال أو انكفاء على المعلوم والظاهر دون النفاذ إلى المجهول والباطن وماهو تابع فيما وراء الظواهر ، ويرى «شونفلونج» أن الإنسان اليوم يحتاج إلى تعلم كيفية مواكبة الخبرة كبيرة التعقد وكثيرة التنوع ، والعدة الوراثية التي يمتلكها الأفراد في مهارات الإدراك الحسي متخصصة في حل المشكلات التي تقع في محيطه ، وأصبح ذلك غير فاعل وعديم الجدوى مع المشلكات الراهنة . فإذا كان الإنسان يحس ويشعر فليس بمقدوره الإحساس بالإشعاعات فوق البنفسجية ، ولا بالمجالات المغناطيسية ، والإلكترونات ، والمسافات الكونية الكبيرة جداً ، والسرعات العالية جداً ، والعلاقات المعقدة ذات العلاقةالتبادلية العالية والآثار الارتدادية مثل المجتمع العالمي ، ويمكن تعويض ذلك باللغة والتفكير المجرد وبهما معاً ، وبالعلم



والتكنولوجيا يمكن الامتداد خارج كوننا الصغير .

فمن الأخطاء التعامل مع الظواهر من خلال إدراكه للبنية القريبة جداً ونسيان الآثار بعيدة المدى والآثار الجانبية ، واللجوء إلى جانب واحد من المشكلات ، ولكن المطلوب كثير من التفكير وقليل من العمل ، التثبت من القرارات بالاستفسارات والأسئلة والتأمل والتدريب على التجريد المعرفي الذي يعوض عيوب الإدراك الحسي والمبادئ المطلوبة لتنظيم التعلم :

* التعامل مع الشك والتعقيد .
* اقتصار التعلم على المشكلات مثل (حماية البيئة ، النمو السكاني ، استثمار الموارد ، العدالة الاجتماعية) والنظر إلى تلك المشكلات ليس من منظور محلي فقط بل من منظور كوني .
* الوصول إلى مستويات عليا من التفكير المجرد والتمركز نحو الفعل .
* ربط الخبرة الحسية بالتفكير المجرد ، ويساعد في هذا التأمل الذاتي وممارسة الدقة وطرق صياغة الأسئلة .
* معايشة الشك فكل شيء يمكن أن يتبدى بشكل مختلف ، وينصب التعليم على كيفية التعامل مع الجهل (واقع الهدف) ، والتعامل مع ماهو غريب اجتماعياً ، وينصب التعليم على كيفية التعامل مع الشك (زمنياً) ويجب على التعليم تقديم الارتباطات المعرفية بالمجالات المستقبلية ، ويثير التساؤلات ويتعلم الصغار إننا لانستطيع إعطاء وصف دقيق للأشياء مرة واحدة إلى الأبد وتوفير فرص لممارسة تغيير النظرة ، وتقديم أكثر من رؤية للموضوع الواحد (١١) .
* يرى أندرسون وبدل Anderson & Beddle (١٢) : «إن الأمور المعقدة تتسم بوجود عدد كثير نسبياً من العوامل المجهولة مقارنة بمجموعة المعلومات الإمبريقية المتاحة ، وتسهم الافتراضات المبسطة في تقليل هذه المجموعة من المجاهيل إلى نسب يمكن التعامل معها . ولكن إذا تم تناول مجموعتين أو أكثر من الأمور المعقدة في نفس الوقت ، فإن الموقف يصبح خارج السيطرة وغير قابل للتتبع بدون وجود افتراضات البديهة القوية التي يمكن أن تؤدى إلى التخلص من المشكلة تماماً» . ولكن حتى لايصاب الباحث بالإحباط نتيجة

للفشل في سبر أغوار الحقيقة يجب الأخذ في الاعتبار المعطيات التالية التي تثير ذهنية الباحث لأدبيات الأخطاء في القياس كما يلي :

إن كل العمليات الاجتماعية أكثر تعقيداً بكثير مما ندركها في الغالب ، ولذا يجب على قوانيننا أن تكون متنوعة واحتمالية ، وذلك لأن معظم المتغيرات التي نعتبرها مستقلة هي نفسها غالباً ماتكون ذات علاقات متبادلة ومتداخلة ومترابطة بالإضافة إلى أنها تتأثر بالمتغيرات التي نحاول تفسيرها ، وإذا كانت معادلاتنا لتفسير الظواهر الاجتماعية المعقدة تحتوي على عشرات المتغيرات فإنه سوف يكون هناك علاقات خاطئة لتفسير عدم التحدد المتبقي في النظام .

* إن مشاكل القياس في العلوم الاجتماعية هائلة ، فإذا كانت العلوم الطبيعية تمكنها افتراضاتها من ربط المقاييس الإجرائية بالخصائص الفيزيائية أي أن الأمر يبدو صعباً في الاستدلال على قوة مدير مؤسسة ما على أساس استجابات الأطراف الأخرى اجتماعياً ومن ثم فهناك ضرورة إلى وجود نظرية معقدة تساعد على القياس في العلوم الاجتماعية لفهم العلاقات التبادلية للمشكلات ، فهناك الحاجة دائماً إلى مجموعة من الافتراضات لاتخضع للتحقق التجريبي.. لماذا ؟ لأن الظواهر الاجتماعية قد تكون سريعة أو بطيئة يصعب على الأدوات الحالية قياسها ، كما أن هناك من العوامل التاريخية للظواهر أو للأفراد يصعب تحديدها ، وحتى بعض العوامل الآتية يمكن لاعتبارات أخلاقية أو عملية أن تكون صعبة الاكتشاف ، بجانب صعوبة استنتاج التتابع الزمني للظواهر التي تتغير فجأة أو بالتدريج وحتى مانستطيع أن نعرفه هو مجرد مؤشرات لبعض المتغيرات .

* يبدو أن هناك إشكاليات تتعلق بالقياس المقارن وبالاستراتيجيات التي نستخدمها في التعريف الواضح للأنماط السلوكية المختلفة .

* وفقاً لمبدأ عدم اليقين في العمل عند هيزنبرج فإن أدوات قياسنا ودقة وكفاية تنبؤاتنا تظل غير يقينية تماماً .

* عند عقد المقارنات فإن كل باحث قد يدخل في اعتباره بعض المتغيرات التي قد تختلف عن متغيرات الباحثين الآخرين في بعض الأحيان بسبب المعلومات

المفتقدة ، أو بسبب اختلاف المقاييس ، أو بسبب اختلاف بؤرة التركيز ، أو باختلاف المنهج والسياق ، أو التحيزات الإيديولوجية أو الانحياز لعلوم معينة تؤثر في التفسير .

* غالباً ماتكون مسألة جمع البيانات مكلفة وتستغرق وقتاً طويلاً ، وغالباً مايتم جمع البيانات بواسطة شخص آخر أو هيئة أو يتم التمويل بطريقة متواضعة أو تمويل قصير المدى وحتى هذا التمويل المتواضع لايكون متاحاً في كل الميادين وفي كل الأغراض مما يجعل الفجوات المعرفية لاتتوزع بالتساوي عند عقد المقارنات .

* عادة مايتم التجريب في ظروف مقيدة من جهة ، وقد تكون محفوفة بالمخاطر أو مضرة بالصحة ، ولهذا يتم إجراء تعديلات طفيفة في عمليات التجريب مما تؤثر في مدى دقة النتائج .

* وإذا كانت البحوث الاجتماعية مكلفة وتتجاوز قدرة الباحثين المنفردين فغالباً مايتم اللجوء إلى هيئات أخرى قد تطلب أموراً وأهدافاً لاتتوافق مع أهداف البحث والباحث الأصلية ، كما يصبح البحث انتقائياً لعدد من المتغيرات والحالات لترشيد الانفاق .

* في بعض الأحيان يتم تعريف المشكلات مثل الأداء الضعيف في المدارس أو الجريمة أو الانحراف على اعتبار أن هؤلاء يجب عليهم أن يتكيفوا مع معايير الصفوة بدلاً من النظر إلى إمكانية تغيير الصفوة والمؤسسات .

* البحوث التي تتطلب فترات زمنية قد تمتد عبر عشرين عاما على سبيل المثال أو التي يتم إجراؤها على نطاق واسع يشمل متغيرات عديدة وعينات كبيرة إمكانية إجرائها قليلة كما أن اللجوء إلى النتائج والعوائد الأسرع مادياً وبحثياً غالباً مايتم إليه بدلاً من نمط البحوث الأول .

* يميل بعض الباحثين الأفراد إلى اختيار موضوعات لأسباب مزاجية وقد يختارون استراتيجيات بحثية يصعب تكرار إجراء التجارب فيها في نفس المكان أو الزمان والنتيجة أن تلك الجهود تتسم بعدم الاتصال والتسلسل المحقق للتراكم .

* لاتوجد ضمانات قاطعة ضد تحيزات الباحثين المضمرة لأنها غير معلنة ، وقد تكون البحوث الجماعية وسيلة لتقليل تلك التحيزات مع البدء في البحوث من خلال مبادئ مشهورة للتحليل والقياس متعدد المتغيرات .

* العلاقات البينية بين المتغيرات المستقلة تخلق صعوبات في التفسير وفي اختيار العينة ، ومن هنا فإننا نحتاج إلى دراسة الآثار المستبعدة والمتداخلة أيضاً بصورة منطقية أكثر من كونها تجريبية .

* تعد المتغيرات المحذوفة أو المهملة هامة لايجب إهمالها فكثير من التعقيدات يمكن دراستها من خلال تقنيات تحليلية غير تقليدية تختلف عن القياس الاصطناعى ، وهنا يجب إعطاء القارئ بعضاً من الحرية في الاستنتاج لسد الفجوات المعرفية الناتجة عن تهميش لبعض المتغيرات في البحوث المسحية ، والتي ترجع إلى عوامل التنشئة الاجتماعية أو إلى العوامل السياقية البيئية ، ولتبين ذلك النقص المعرفي يتم التنبيه إلى ضرورة استخدام النظم التفسيرية المتزايدة الكلية والشمولية .

* التراكيب التي تبدو ذات معنى بسيط غالباً ماتميل إلى أن تكون ذات طبيعة متعددة الأبعاد وتوجد مداخل منطقية يمكن استخدامها في المساعدة في توضيح تلك المشكلات بطريقة موضوعية مبررة مع التسليم بأن الموضوعية الكاملة لايمكن تحقيقها في أي دراسة منفردة .

* يرى أدموندز (B. Edmonds) من خلال منظوره البراجماتى أن التعقد يعد خاصية في التعبير اللغوى تجعل من العسير تكوين منظر تام أو معادل موضوعى للسلوك الذي يعبر عنه حتى ولو حللنا ذلك التعبير اللغوي إلى عناصره الأولية ، وعرفنا معنى كل عنصر منها مع تحديد دقيق للعلاقات المتداخلة ويرى أن هناك بعض المفاهيم المرتبطة بالتعقد مثل (١٢) .

* الحجم حيث يشار إلى الحجم باعتباره دليلاً على تعقد النظام المشار إليه ، غير أن ذلك يعتبر إشارةعامة غير دقيقة مثل إشارتنا إلى حجم التنوع في الأجناس والأنواع ففي علم الإيكولوجي يقال بأنه حجم هائل التنوع في إشارة لتعقد النظام الذي يضمها . غير أن الحجم لايشير إشارة صادقة لمستوى التعقد فحجم الجين البشري لايقارن في صغره بحجم حبة القمح حيث يوجد فرق هائل في

تعقد كل منهما .

* الجهل أو عدم العلم بالشيء أو آليات عمل بعض الأنظمة أو عندما يجهل طبيعة تلك الأنظمة (مثل المخ البشري) .

* التنوع باعتباره ناتجاً رئيساً لأي عملية تطور وارتقاء .

* المسافة بين النظام العام واللانظام حيث يكون التعقد في مساحة الفوضى أو التشوش .

* ويرى إدموند أنه قد يبدو أن استخدام مفهوم التعقد أمر واضح عند القول ؛ إن العقل البشري معقد أو إن البشر أكثر تعقيداً من الأميبا ، ولكن هذه المنهجية قد تواجه بعض المشكلات مثل :

* أن التعقد الحقيقي في الأشياء المادية يصعب إدراكه نظراً لمحدودية تلك المدارك .

* لايمكن الكشف عن تعقد نظام ما إلا من خلال احتكاكه بنظام آخر معقد.

* الاختزال في مستوى تعقد الظواهر عند تفاعلنا مع أي نظام يمثل مكوناً جوهرياً من وجودنا البشري .

* المشكلات متصلة ببعضها البعض ، وحتى نحن عبارة عن أنظمة لايمكنها التعامل إلا مع مستوى محدود التعقد .

* أننا لانتعامل مع كلية النظام وإنما أوجه معينة منه في المرة الواحدة .

* مدى تعقد النظام يختلف باختلاف الأوجه التي ينظر إليها ملاحظ ذلك النظام.

* وقد يكون النظام المعقد على درجة من التعقيد يصعب معها على الملاحظ أن يعبر عنها بلغة مفهومة . ولكن يصبح التعقد ذا معنى فقط من وجهة النظر النسبية لملاحظ ذلك التعقد (فالملاحظ هو الآخر يعد نظاماً معقداً في ذاته) ومن هنا يجب الأخذ في الاعتبار أن هناك تعقداً للنظام وتعقداً آخر لملاحظ أو محلل النظام .

(٦) ضرورات استخدام منهجية التعقد :

ويرى فايز مراد هذه الضرورات جاءت نتيجة مايلي (١٤) :

(١) عدم النظام .

(٢) عدم اليقينية حيث تصبح المعرفة موضعاً للتفاوض .

(٣) وجود تناقض يتعذر رفعه حيث أصبح المنطق محكوماً بالفكر بعد أن كان الفكر بالمنطق (مثل المنطق الأرسطي) .

(٤) الاعتقاد في الحوار كمبدأ حيث استحالة الوصول إلى تفسير وحيد أو كلمة حاكمة .

(٥) صعوبة خفض الظواهر أو المشكلات إلى مبدأ بسيط مثل (الإرهاب الدولى) ومع صعوبة الخفض إلى مبدأ بسيط واختزال التشابكات والتعقيدات والتناقضات .

(٦) التنظيم ؛ فالكليات لايمكن خفضها إلى الأجزاء المكونة لها فالكل أكبر من مجموع أجزائه .

(٧) الحقيقة العلمية لها جانبها المعياري القيمي الوجداني وليست مجرد سلسلة من القواعد العقلية وفقاً لـ(توماس كون) والنسبية الناجمة عن تشبع الحقائق بالنظرية والنظرية بالقيم يتطلب رفض منهجية الحداثة الوضعية واستبدالها بمنهجية مابعد حداثية تراعى التناقضات والعلاقات والتشابكات بين الكلي والجزئي ، الهامشي والجوهري ، منهجية التعقد بعد زوال الثنائية بين الحقائق الموضوعية والصور الذاتية ، وبين القانون العام والحالة الخاصة ، التعامل الخطي ورفض الاختزالية .

(٧) منهجية التعقد :

يرى فايز مراد إنه في ظل التشابكات والتعقيدات والمستجدات وسيادة اللايقين نحتاج إلى منهجية تتيح لنا اتخاذ القرارات وهذه المنهجية هي منهجية التعقد وهذه المنهجية من وجهة نظر Morin بمثابة نموذجاً أساسياً موحداً للاختلافات لفهم الأشياء والظواهر في اتحاد ينشيء صلات وتداخلات يؤدي إلى

تكامل البسيط في إطار المركب .

وإذا كانت المعرفة غير مكتملة وغير يقينية فيصبح الهدف هو إقامة الصلات بين مجالات المعرفة ومستوياتها وأنماطها نظراً لتعددية أبعاد الظواهر .

وهذه المنهجية تقوم على السيبرناطيقا ونظرية النسق ونظرية الكارثة ونظرية الفوضى (١٥) .

(أ) نظرية الكارثة :

تعددت المداخل لدراسة نظرية الكارثة فنجد إحدى الموسوعات العلمية ترى أن نظرية الكارثة هي مصطلح يحاول التوصل إلى نظام رياضي نموذجي أكثر اتساقاً في تعامله مع الأحداث الطبيعية نادرة الحدوث من خلال حساب التفاضل والتكامل .

ولقد قدمت نظرية الكارثة لأول مرة سنة ١٩٦٨ على يد العالم الفرنسي رينيه توم ، وجذبت النظرية انتباه العديد من الباحثين في عقد السبعينيات باعتبارها ذات فائدة في دراسة الأحداث النادرة ومتقطعة الحدوث في مجالات العلوم البيولوجية والاجتماعية ، ولقد وجه النقد لهذه النظرية باعتبارها غير عملية من الناحية التطبيقية من وجهة نظر البعض (١٦) .

ونجد قاموس السيبرناطيقا والأنساق يتناول نظرية الكارثة باعتبارها نظرية طبوغرافية تصف التغير الذي يطرأ على تركيب نظام معين خلال عملية تبدل مستمرة في بنائه العضوى تشمل على طفرات عريضة ، فالكارثة وفقاً لهذه النظرية تعد حادثة طارئة تحدث عندما يتسبب تغير طفيف تدريجى في بيئة شيء أو مادة ما في إحداث سريع ومفاجيء .

ويتم نظرياً تحدي مجموعة من الكوارث في تصنيفات محددة تضم ظواهر متطابقة نوعاً في تلك النظرية التي بلورها عالم البيولوجي الفرنسي Rene Thom رينيه توم وعالم الرياضيات الأمريكي هاسلر وتنى Hassler Whitney والروسي فلاديميير أرنولد Vladimir Arnold ولعل النقد السياسي لتلك النظرية أنها اعتبرت ديناميكية النسق مفروضة عليه من خارجه (١٧) .

وهذه النظرية ترفض الرياضيات التقليدية التي بنيت على نظرة أحادية

خطية للتغير المتسلسل المتصل الكمي ، وهي تتعامل مع التغير الفجائي والتحول الكيفي والتحول غير المتصل .

(ب) نظرية النسق :

ربما كانت نظرية النسق أو مايطلق عليه الفلاسفة البنية هامة في عصرنا نتيجة التعقد الذي يمزقنا ونتيجة شعور الإنسان المعاصر بالحاجة إلى الإمساك بوحدة الواقع فتمكنه من فهم الواقع والسيطرة عليه وإشباع حنينه إلى النظام الأولى ، وهي تعبر عن الكل الذي لايمكن رده إلى أجزائه ، كما تنطوي على تغيير جذري في صميم المعرفة حيث أنها تشدد على عملية الصناعة لا على المعاني نفسها ، ويحل مفهوم النسق محل الحدث وتستبدل بالتغير فكرة التأليفات الباطنية ، وهي في جوهرها ربما كانت أيديولوجيا يصطنعها المجتمع التكنوقراطي لمواجهة دعاة الحرية والالتزام والثورة ، وربما كانت البنيوية هي المخرج للمشاركين في الفلسفة بالالتجاء إلى العلوم من أجل البحث فيها عن نماذج وبنيات ومخططات قد تسمح لهم بالتخلص من الميتافيزيقا ، خاصة أن الرياضيات اليوم لم تعد مجرد أداة لصياغة الواقع الاجتماعي على نحو كمي ، بل أصبحت جهازاً منطقياً يعيننا على بناء نماذج وإنشاء بنيات يكون من شأنها إحالة العديد من المجالات التجريبية إلى تشكيلات صورية ، وقد تتيح البنيوية لعلم الاجتماع أن يشق طريقاً وسط بين الأيديولوجيا والنزعة التجريبية ، أو ربما وفقاً لكلود ليفي شتراوس أن البنيوية هي مجرد منهج للبحث العلمى أو وفقاً لجان بياجيه أنها منهج لامذهب أو هي ابستمولوجيا (نظرية في المعرفة) وليست أيديولوجيا (موقف عقائدى) ، غير أن البعض يرى أن لها منظوراً فكرياً يجعل من الذات مجرد حامل ترتكز عليه البنيات ويحيل التاريخ إلى مجرد تعاقب اعتباطي لبعض الصور، غير أن النسق يظل هو الموجود قبلنا ، وأن الإنسان في حركته الاجتماعية يظل مفعولاً به لا فاعلاً ، ومما يزيد الأمر ارتباطاً أن البنية ينظر إليها باعتبارها نظاماً مكتفياً بذاته ، وأن البنيوية الرياضية قد قامت لمعارضة النزعة التقسيمية التي كانت تجزئ الموضوعات الرياضية إلى أبواب مستقلة وفصول غير متجانسة من أجل الاهتداء إلى الوحدة ، والبنيوية السيكولوجية قد استهدفت نقد النزعة الذرية التي كانت تحاول رد المجاميع الكلية إلى ارتباطات بين عناصر سابقة ، والبنيوية اللغوية عند فرديناندى دى سوسير جاءت معارضة للنزعات التطورية التاريخية

التي كانت تفسر الظواهر اللغوية بالاستناد إلى المراحل الزمنية المتعاقبة ، والبنيوية الأنثروبولوجية عند شتراوس تحددت بمعارضة الوظيفية والتاريخية ، والبنيوية الفلسفية ، خاصة عند فوكو وألتوسير ، تميزت بعدائها الشديد لكل نزعة إنسانية أو لكل رجوع إلى الذات بصفة عامة .

والبنيوية وفقاً لهذا تحتوي على مجموعة من اللقاءات الفكرية دون أن تنتمى إلى مذهب واحد أو علم واحد . وهي تشير إلى المجموع أو الكل المؤلف من ظواهر متماسكة يتوقف كل منها على ماعداه ، ويتحدد من خلال علاقته بما عداه ، والبنية هي نسق من المعقولية فليست هي صورة الشيء ، أو هيكله ، أو حده المادية ، أو التصميم الكلي الذي يربط أجزاءه فحسب ؛ وإنما هي أيضاً القانون الذي يفسر تكوين الشيء ومعقوليته . والبنيويون لايتوقفون عند المعنى التجريبي الذي يضعه الواقع بين أيدينا على نحو مباشر بل كل مايهمهم هو الوصول إلى إدراك العلاقات المادية الظاهرية التي تحقق الترابط بين عناصر المجموعة الواحدة ويهدفون إلى الكشف عن النسق العقلي ، فالبنية نسق من التحولات له قوانينه الخاصة باعتبارها نسقاً في مقابل الخصائص المميزة للعناصر. علماً بأنه من شأن هذا النسق أن يظل قائماً ويزداد ثراء بفضل الدور الذي تقوم به التحولات نفسها التي لاتخرج عند حدود النسق أو أن تهيب بأية عناصر أخرى خارجة عنه، وهذا يعني أن أي نسق يتسم بالكلية والتحولات والتنظيم الذاتي بالإضافة إلى أن المهم في النسق ليس العنصر أو الكل وإنما المهم هو العلاقات القائمة بين العناصر، وأن قانون هذه العلاقات هو قانون النسق نفسه. إلا أن هذا الانغلاق لايمنع النسق من أن يندرج تحت نسق أوسع ، والنسق يعد نظاماً رمزياً لايمكن رده إلى الواقع ، ولا إلى الخيال لأنه أعمق منهما ، وهو حقيقة طوبولوجية ذات وضع مكاني خاص تتحدد بعلاقات التقارب أو التباعد والأمكنة تعمل بشكل ضمني (١٨) .

(ج) نظرية الفوضى :

كان علم الهندسة الجزيئية هو أول علم نجح في الوصف المنهجي وفي بناء نموذج رياضي للتكوينات الطبيعية المعقدة للمادة التي لم تعالجها ميكانيكاً الكم اكتشفت القوانين الداخلية لتلك التكوينات واكتشفت النسبية قوانين علاقتها الخارجية .

فهذه النظرية انصبت على دراسة الظواهر شبه العشوائية أو التي تبدو كذلك حيث اكتشف فيتبوم Feignbaum أن لتلك التكوينات ذات المظهر العشوائي نمطاً تكرارياً وبتكبيرها ودراسة تحولاتها عبر أزمنة وظروف مختلفة ظهر أن لتلك التكوينات تشابهات ذاتية متكررة يمكن إحصاؤها ويمكن استخلاص قواعد تكرارها حتى أصبح بوسع فيزياء الجزيئيات أن تقول : إن لهذه الجزئيات خصائص في حركتها وقواعد لبناء العلاقات فيما بينها وتطور تجمعاتها (سلاسل الجبال – شواطئ البحار – تشكيلات السحب) .

وفي علوم استخدامات الحاسب الإلكترونى تم إنتاج الصور الجرافيكية للظواهر الطبيعية مثل التي نراها في نشرات الأرصاد الجوية حيث تتحول كميات المعلومات من درجات الحرارة والرطوبة واتجاهات الرياح وساعات الشروق والغروب والمد والجزر إلى خرائط مصورة ينتجها الحاسب طبقاً للبرنامج المسئول عن تحليل تلك المعلومات ثم إعادة بناء العلاقات فيما بينها ، وتسمى هذه الصور اللوحات المزورة الجزيئية ، وفي التسعينيات انتقلت النظرية إلى الموسيقى والنقد والنظرية الأدبية .

فهذه النظرية تصف كوناً خاضعاً لقوانين حتمية ولكنه يميل إلى عدم الانتظام والتعقد وعدم القابلية للتنبؤ .

ويرى جليسك أن المقصود بالفوضى هنا هو الجانب غير المنتظم للطبيعة ، أي الظواهر التي لاتثبت على حال ، كما إنها لاتتغير بطريقة دورية ، ويرى بعض الفيزيائيين أن الفوضى هي علم العمليات لاعلم الحالات ، علم الصيرورة لا الكينونة ، فهي تربط التخصصات المختلفة بعضها بالبعض الآخر ، وتنظر إلى المشكلات في كلياتها دون إرجاعها إلى مركباتها وهي قد استبعدت وهج التنبؤ المحدد ، وهي تستطيع أن تكتشف مايفعله شئ واحد – جزء من الماء – وماتفعله ملايين من الشيء نفسه ، وهي ترى أن جميع النقاط هي نقاط عدم استقرار وأن التغيرات الصغيرة قد تسفر عن نتائج كبيرة .

وهي تسد الفراغ الناتج من النظرة الخطية والمعادلات الخطية التي لاتقدر على التنبؤ نتيجة عدم دورية الظاهرة .

إن عدم الانتظام موجود في الطبيعة ولكن الفيزيائيين يريدون اكتشاف



الانتظام وإذا درسوا عدم الانتظام فإنه ظاهرة ثانوية أو ضوضاء تظهر ، والاقتصاديون يعتمدون أنه لاعلاقة بين تغيرات الأسعار على المدى القصير وتغيراتها على المدى الطويل ؛ ذلك لأن التغيرات التي تجرى خلال يوم ليست جديرة بالاهتمام فهي مجرد تشويشات ، ووجد بعض الدارسين أن في المنظومة التي في حالة فوضى لايمكن التنبؤ بحركة جزئياتها حيث يقدم كل جزئ معلومة جديدة ، ومن هذا تم الربط بين نظرية الفوضى ونظرية المعلومات .

وفي الثمانينيات أدخلت الفوضى نوعاً جديداً من الفسيولوجيا قائماً على فكرة أن الأساليب الرياضية تستطيع أن تساعد العلماء على فهم السلوك الكلي للمنظومات المعقدة دون الدخول في التفصيلات الداخلية فالتذبذب البطيني الذي يسبب الوفيات المفاجئة هو خلل في منظومة القلب ككل دون أن يبدو أن هناك خللاً في أجزائها والاضطرابات العقلية هذه اضطرابات في منظومة معقدة .

وهذه الأمثلة تتناقض مع العلماء الذين يسيرون على منهج نيوتن ؛ الذين يتبنون مقولة مفادها أنه إذا كانت لدينا معلومات تقريبية عن الشروط الابتدائية للمنظومة ، وفهماً للقوانين الطبيعية فإننا نستطيع أن نسحب سلوك المنظومة على وجه التقريب (١٩) .

(د) السيبرناطيقا :

السيبرناطيقا كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية للمسك بالدفة في السفينة (Kybernetes) قدمت للمرة الأولى على يد العالم الرياضياتى (Wiener) باعتبارها علماً للاتصال والتحكم على الحيوان والآلة ويتسع موضوعه الآن ليشمل المجتمع والأفراد من البشر وتقوم على أربعة عناصر رئيسية هي المعرفة والاتصال والتحكم والتغذية الراجعة (*) . وهي تدريس الخصائص العامة المشتركة لمختلف نظم التحكم ، وتحتوي أجهزة التحكم الحية والاصطناعية على عناصر تؤدى وظائف متشابهة كاستقبال المعلومات وانتقائها وتذكرها .

ورغم أن علوم السيبرناطيقا وعلم (أو نظرية النظم) تهتم بدراسة نفس الموضوع (وهو الاعتماد المتبادل بين العناصر التي تكون التنظيمات) إلا أن الفرق

(*) http : // pespmcl. Vub. Ac. Be/ CYBSWHAT.hl.
(**) Ibid.

بينهما يكمن في أن الأولى تصب اهتمامها على دراسة كيفية أداء النظم لوظائفها وكيف تتحكم في أفعالها بينما تدرس نظرية النظم بنيتها ونماذجها (••) .

والأفكار المرتبطة بكل من السيبرناطيقا ونظرية النسق تستخدم في علوم التعقيدية ، أو كما يمكن أن يطلق عليها ، نسق التعقد المتوافقة Complex Adaptive Systems التي تدرس التنظيم الذاتي من ناحية وشبكات العلاقات غير المتجانسة بين المتفاعلين في النسق من ناحية أخرى ، والتي تشترك مع العلوم الطبيعية في دراسة كل من ؛ الديناميكا الحرارية البعيدة عن التوازن Far-from-Equilibrium Thermodynamics ، ونظرية الكارثة ، ونظرية الفوضى ، والنسق الدينامية (٢٠) .

النتائج

يرى أبوحطب أن الفيزياء الجديدة قد غيرت نظرتنا للكون ولأنفسنا حيث يوجد قدر من تقرير المصير والحرية في الاختيار في جمع عناصر الكون المادي والحيوي مما يفتح مجالاً أكبر للحرية والذاتية في طرائق البحث العلمي من جهة ، وفي حياتنا اليومية من جهة أخرى ، فبعد أن كانت فيزياء نيوتن – التي حاولت العلوم الاجتماعية أن تتبناها – قائمة على الزمان المطلق ، والمكان المطلق ، ومفهوم الجزيئات الصلبة الأولية ، والطبيعة الحتمية للكون ، والموضوعية المنزهة عن الذاتية فحلت محلها ؛ النسبية ، وعدم اليقين ، واللاتناهي في الصغر ، والدور الإيجابي للباحث بالإضافة إلى قدرتنا على التنبؤ لم تعد حتمية ولامطلقة ولايقينية بل مشروطة ، ذلك لأن جميع الجزئيات هي في جوهرها عضوية لأنها جميعاً لديها القدرة على تجهيز المعلومات وعلى الفعل ، فمفاهيم الوعي والشعور ووجود قوى عليه سببية داخل الجزيء مما يعني وفقاً لعبارات أبوحطب أن في المادة درجة من العقل ، وأن قوى العلية تكون من داخلها وبالتالي يكون هناك قدر من تقرير المصير والحرية في الاختيار في جميع عناصر الكون المادي والحيوي ، وبالتالي فإن جزيئات الذرة لاتنفصل عن نشاطها وإمكانيةالتنبؤ بسلوك الجزئي لن نقدر عليها بدون فهم جميع الجزيئات الأخرى (مفهوم النسق) كما أنه كلما ازدادت معرفتنا بحركة الجزي تقل معرفتنا بموضعه والعكس صحيح (اللايقين) كما أن زيادة الدقة في استخدام المفاهيم ، واستخدام النماذج الرياضية كان حائلاً

بين التواصل والفهم المشترك ، وبالتالي استخدم العلماء المجاز والصور الشعرية والتمثيل القصصي تجنباً للتفكير الخطى الذي يصاحبه التعبير الرياضي واللغوي ، وهذا أتاح فرصة لإعمال الخيال كما تم التأكيد على أن النظريات العلمية ليست محايدة ثقافياً وقيمياً تماماً . فالذاتية تتدخل وحاضرة (توماس كون) ، وبالتالي فإن منهج البحث ليس محايداً وتصبح وجهة نظر العالم أو منظوره يتألفان من شبكة من الالتزامات التصورية والنظرية الأدائية والميتافيزيقية وبالتالي فالحقائق نسبية والقيم أيضاً نسبية ، والاعتقاد في وجود عالم موضوعي وفقاً للوضعية المنطقية قد تضاءل وحل بدلاً منه في عصر مابعد الحداثة - التأكيد على السياق والبناء الاجتماعي واللغوي للحقيقة ، وزوال الحدود بين الحقيقة والخيال نظراً لتعدد المنظورات بعد أن زالت الثنائية بين الحقائق الموضوعية والصور الذاتية لتحل محلها الإشارات المرجعية للذات وزوال الثنائية بين القانون العام والحالة الخاصة ليحل محلها التفاعل بين الشبكات الموضعية وبالتالي رفض الاختزالية وتوسيع نطاق الاستدلال والعقل بحيث يتجاوز النطاق المعرفي العلمي إلى المجالات الدينية والأخلاقية والجمالية .

يترتب على ذلك أن الإنسان بوصفه فاعلاً اجتماعياً يستطيع أن يحدد مصيره ولديه القدرة على الاختيار ، وبالتالي فإن فكرة المجتمع يجب أن تقوم على الاختلاف والتعدد والحرية والتشارك القائم على مبدأ التفرد (الحرية) والخصوصية (الانتماء إلى ثقافة) ومبدأ الجامعية (العقل) ، وفكرة أن البشر ينتجون يومياً وجودهم ومجتمعهم باعتبارهم مشروعاً قابلاً للتحدد دون أن يتحدد بعد ، وبالتالي تصبح الديمقراطية أسلوب حياة ، ولايتم اختزالها وحصرها في المفهوم السياسي فقط ، وهنا يكتسب مفهوم المجتمع المرئي معناه على اعتبار أن الإنسان سيد مصيره لايقرر هذا المصير سلطة أو إجماع زائف تم برمجته إعلامياً . وهذه البرمجة تمت وفقاً لنظام السوق .

وفي ظل الشبكات والتغيرات المتسارعة أصبح البحث نحو منطق بديل للمنطق الصوري السكوني والذي لايستطيع سبر أغوار الظواهر المعقدة ، وبالتالي أصبح البحث عن منهج جديد لدراسة الظواهر الكونية والمجتمعية ضرورة من ضرورات هذا العصر ، وهذا الطريق قد حاولت الدخول فيه في الصفحات السابقة إلا أن الأمر مازال يحتاج إلى مزيد من الحوار ومزيد من الدحض .

المراجع والحواشي

(١) نبيل على : عملية إطلاق العقل العربى ، وجهات نظر فى الثقافة والسياسة والفكر (القاهرة ؛ الشركة المصرية للنشر العربي والدولي ، السنة الأولى ، العدد الثامن ، ١٩٩٩) ص ص٢٦-٣٣ .

(٢) المرجع نفسه : ص ص٢٧-٣٣ .

(٣) سامى النشار : المنطق الصوري (القاهرة ، دار المعارف ، ط٤ ، ١٩٦٦) ص٦٦ ، ص ص٢-٣٠ .

(٤) المرجع السابق : ص ص٧٣-٧٧ .

(٥) هنرى لوفيفر : المنطق الجدلى ، ترجمة إبراهيم فتحي (القاهرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٧٨) ص ص٦-٣٠ .

(٦) المرجع السابق : ص ص٨٧-٩٦ .

(٧) إمام عبدالفتاح إمام : المنهج الجدلي عند هيجل (القاهرة ؛ دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨١) ص ص١١٠-١٣٥ .

(٨) محمد عبدالهادى الحميد وآخرون : المنطق الضبابى في اتخاذ القرارات ، المجلة العربية للعلوم الإدارية (الكويت ، مجلس النظر العلمى ، جامعة الكويت ، المجلد السادس ، العدد الثاني ، مايو ١٩٩٩) ص ص٢١٦-٢١٧ .

(٩) المرجع السابق : ص ص٢١٣-٢٢٤ .

(10) lotfy A. Sadek; **Fuzzy Logic, Neutral Networks and Soft Computing Communications** (the ACM - Vol 137,No3 March 1994) PP77-78.

(١١) إنيت شونفلتج : العولمة تحد للتعلم الإنسانى ، مجلة الثقافة العالمية ، ترجمة سعيد الصباريني (الكويت ؛ المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، العدد ٨٥ ، نوفمبر ١٩٩٧) .

(12) Don S. anderson and Bruce J. Biddle : **Knowledge for policy, Improving Education Throught Researches.**

(13) Bruce Edmonds : **What is Complexity ? The Philosophy of**

Complexity, With applications to some examples in Evolution (Manchester Manchester Metropolitan University, center for Policy Modeling, 1995) PP 1-12.

(١٤) فايز مراد ميتا : **التعقد ورقة مقدمة إلى منتدى العالم الثالث ضمن فعاليات** مشروع مصر ٢٠٢٠ (القاهرة ، منتدى العالم الثالث ، ١٩٩٨) ص ص١-١٤ .

(١٥) المرجع السابق ، ص ص٣-١٤ .

(16) Versaware inc and its licensors, http : // www. Funkandwagnalls, Com/encyclopedia/low/artcles/c/c00401017f. html 1998.

(17) Web **Dictionary of Cybernetics and Systems** : URL : http : / / www. Pespmc/vub. ac. be/asc/catast. theor. html. 1998.

(١٨) زكريا إبراهيم : مشكلة البنية (القاهرة ، مكتبة مصر ، د.ت) ص ص٧-٤٠ .

(١٩) جامز جليسك : **الفوضى ، صناعة علم جديد** ، عرض وتحليل محمد عامر، مجلة عالم الفكر (الكويت ؛ وزارة الإعلام ، المجلد العشرون ، العدد الأول ؛ ابريل - مايو - يونية ١٩٨٩) .

(20) S.Heims. **The Cybernetics Group.** (MIT Press, Cambridge MA, 1991, In http : // Pespmcl. Vub. Ac. Be/CYBSREL. ht.

الفصل السابع

شروط الإبداع في البحث التربوي

شروط الإبداع في البحث التربوي (١)

أولاً : الإطار المنهجي :

يمثل البحث الاجتماعي بشكل عام ، والتربوي بشكل خاص ، أو البحث الاجتماع/تربوي الذي يستحضر العام (الاجتماع) وهو يقبل على دراسة الخاص (تربوي) ، أداة الإنسان في إنماء خبرته في مجال تداول الخبرة الإنسانية عبر الجيل الواحد ، وتواصلها عبر الأجيال ، ومن ثم فهو عملية مقننة يمارسها الإنسان (النوع) لتطوير كل من الفكر والممارسة في مسيرته ، وتطوير الفكر إبداع ، وتطوير الممارسة (أيضاً) إبداع . فالإبداع إدراك لعلاقات جديدة من شأنها تغيير الواقع (١) . والبحث التربوي سواء تناول الفكر أم تناول الممارسة ، فهو يسعى إلى تغيير الواقع ، وليس إلى فهمه أو تفسيره فقط – كما سيرد في متن هذه الدراسة – وبالتالي فهو عمل إبداعي ، ومن ثم فإن مناقشة شروط إبداعية التي تدفع البحوث التربوية في اتجاه تغيير الواقع التربوي عامة ، والتعليمي على وجه الخصوص .

جاد الباحثون التربويون في مصر بالكثير من البحوث : قلة منها في مجال النظرية ، وكثرة منها في مجال التطبيق التربوي ، وساعد على تحقيق هذه الكثرة، نشأة الجامعات الإقليمية ، وإقبال كليات التربية بها ، على عقد مؤتمرات في التربية وعلم النفس ، بالإضافة إلى المؤتمرات التي تعقدها الروابط والجمعيات التربوية والنفسية ، والمؤتمرات التي تعقدها وزارة التربية والتعليم ومراكز البحوث التابعة لها . وبحوث الماجستير والدكتوراة التي تنجزها أقسام يجدون أمامهم ظاهرة صاعدة وهي حدوث نقلة كمية وكيفية في الإبداع التربوي .

وهذا الزخم في الإبداع التربوي والنفسى . يفرض علينا – نحن الباحثين في مجالي التربية وعلم النفس – أن نراجع أنفسنا في وقفة نقدية ، نراجع خطانا

(١) أ. د. عصام الدين هلال .

في سياق مشروع تربوي علمي له غاياته المستقبلية ، ويجمع في شكل جدلي بين الوحدة والاختلاف ، يشارك فيه الإبداع التربوي في تحقيق التغيير الاجتماعي المنشود من المجتمع المصري ، كما يدلى بدلوه في مسيرة الفكر التربوي في سياقه العالمى .

وهذه المراجعة النقدية لحركة البحوث التربوية والنفسية في مصر قامت في عدة صور : الأولى عقد مؤتمرات تحت مسمى البحث التربوي ، والثانية تلك البحوث المتناثرة التي ضمنتها المجلات التربوية والنفسية السائدة في الوسط التربوي . والثالثة هي الكتب التي صدرت وموضوعها البحث التربوي .

والحكم الغالب لهذه البحوث والكتب مفاده أننا نعيش في أزمة تربوية ، أزمة في الفكر الاجتماعي التربوي عامة والبحث التربوي على وجه الخصوص ، وأزمة في الممارسة التربوية وماتقودها من خطط وسياسات واستراتيجيات تعليمية، وبطبيعة الحال فإن المعايير التي انطلق منها المشخصون لأزمة التربية مختلفة وفقاً للإطار المرجعى الذي ينتمى إليه القائم بالتشخيص .

والحكم السابق لايعنى أن الصورة قاتمة ، ولكنه يعكس طاقة إبداعية كبيرة تتطلع إلى التغيير ، فالرفض ، والجرأة على المألوف أو مايسمى بالسلب Negation هو خطوة لأزمة للإيجاب Position الذي يعنى الإبداع ، فكل النقلات الكيفية التي حدثت في مسيرة العلوم الاجتماعية تحدث في أعقاب أزمة حتى أطلق البعض عليها علوم الأزمة (٢) ، والرفض أقوى سبباً من الموافقة والمسايرة في حدوث مانسميه بالإبداع . فالمراجعة النقدية تعنى إتاحة الفرصة للحكم في البحث التربوي حتى يتحول إلى كيف مستهدف .

وقضية الإبداع أشمل من قضية البحث التربوي لأن الإبداع لايرتبط بفئة الباحث ، سواء في البحث في العلوم الطبيعية أم في العلوم الاجتماعية ، فحسب ، وإنما يرتبط بالمجتمع بكل فصائله ، بل إنه يصل إلى مستوى رجل الشارع العادى Mass man . وقد يوافقنى في ذلك الكثيرون إذا كان الأمر يتصل بالتفكير في العلوم الاجتماعية ، إلا أن ما أعنيه هو أن التفكير في العلوم الطبيعية أيضاً ليس حكراً على فصيل علماء الفيزياء والكيمياء والأحياء وغيرها من العلوم الطبيعية ، بل إنه يصل إلى مستوى رجل الشارع أيضاً ، فقد عرف أينشتين العلم بأنه «عملية

تهذيب للتفكير اليومي عند الناس» ، ولعل في ذلك وعياً منه بأن المجتمع المبدع شرط لتكوين الباحث المبدع . فالبحث العلمي لاينمو في بيئة ترفضه ، أو بيئة تكبله بأطر اجتماعية تعوق ممارسته ، ولايعني ذلك أن تكوين المجتمع المبدع شرط يسبق ظهور الإبداع في البحث العلمي بشقيه الطبيعي والاجتماعي ، فهذا تصور صوري خطي لايعبر بصدق عن حقيقة العلاقة الجدلية بين المجتمع من ناحية والواقع من ناحية أخرى ، بمعنى أنه ليس لهذه الحركة الاجتماعية بداية فلا الطبيعة هي البداية ، ولا المجتمع هو البداية ، وإنما البداية هي شبكة العلاقات الاجتماعية التي يكونها المجتمع في تعامله مع هذه البيئة في إطار ماتفرضه من حتمية إيكولوجية نسبية . ومن خلال التغذية المرتدة ، فإن المنتج العلمي (الإبداعي) يشارك في تغيير المجتمع بحيث يجعله أكثر وعياً وتقديراً لقيمة البحث العلمي في تطوير حياته فيصبح في مرحلة أكثر رقياً من علاقته بالطبيعة ، فتدفع العلم (مادة وطريقة) إلى مستوى أكثر إبداعاً . ومفهوم التفاعل الاجتماعي يحتوي في مضمونه بعداً تربوياً فاعلاً في إنجاحه . باعتبار أن كل فعل اجتماعي يمارسه الإنسان (النوع) يتضمن بعداً تربوياً يشارك في تحديد خصائصه .

مما سبق يحوط دائرة هذا البحث ثلاثي : المجتمع ، التربية ، الإبداع بمعنى دراسة الآليات الاجتماعية التي تكونه لإظهار مكان التربية من تحقيقه ..

وتجيب هذه الدراسة عن التساؤل الرئيس التالي :

مادور التربية في تكوين المجتمع المبدع ؟

وهذا يستلزم الإجابة عن التساؤلات المفاهيمية التالية :

(١) ما الإبداع ... ؟

(٢) ما الآليات التي يمارسها المجتمع لأداء فعله الإبداعي ؟

(٣) ما موقع التربية من العملية الإبداعية .

(٤) ما الشروط التربوية ، وغير التربوية ، لتكوين المجتمع المبدع ؟

والشروط غير التربوية تمثل التغيرات الاجتماعية خارج مجال التربية اللازم توافرها في الميادين الأخرى من جوانب العمل الوطني .

أما منهج البحث فيرتبط برؤية شاملة لها أسسها الفلسفية التي يتبناها الباحث ، ومن عناصر هذه الرؤية نمط التفكير الذي ينتظم خطوات البحث الاجتماعي عامة والتربوي على وجه الخصوص .

وبالتالي فإن تصنيف مناهج البحث وفقاً للمنطق الذي يمثل معياراً للتفكير(٣) ، والمنطق – كما سيتضح فيما بعد – ثلاثة أنماط : منطق صورى ، ومنطق استقرائى ، ومنطق جدلي ، والمنطق الجدلي ثلاثة أنواع هي : المنطق الجدلي المثالي ، والمنطق الجدلي المادي ، والمنطق الجدلي الواقعي .

وينتهج البحث المنهج الجدلي الواقعي ، كنمط فكرى يسود هذه الدراسة وهو منهج من بين المناهج المسماة الآتية :

(١) المنهج الصوري المثالي .

(٢) المنهج الصوري الواقعي .

(٣) المنهج الجدلي المثالي .

(٤) المنهج الجدلي المادي .

(٥) المنهج الجدلي الواقعي .

(٦) المنهج الوصفي التحليلي الظاهرياتي .

(٧) المنهج البنيوي .

(٨) المنهج الوصفي الإمبيريقي .

(٩) المنهج الاستقرائي .

وإذا صنفنا مناهج البحث وفقاً للوظيفة التي يؤديها نجد نمطين من المناهج، وهي المناهج الكمية .Quantitative M والمناهج الكيفية .Qualitative M فإن المنهج الجدلي الواقعي يعتبر أحد المناهج الكيفية التي ترى الجانب الكمي في سياق الجانب الكيفي ، باعتبار أن التغيرات الكمية تتحول إلى تغيرات كيفية . ويكشف Halfpenn'y (٤) عن أهم الفروق بين نمطي المنهج في الجدول التالي :

المناهج الكمية	المناهج الكيفية
جامدة	متدفقة مرنة
تجريدية	واقعية
توضيحية	وصفية استكشافية
علمية	ماقبل عملية
موضوعية	ذاتية
استنباطية	استقرائية
تقوم على اختيار صحة فروض مقررة	استغراقية التفكير
متجردة من أحكام القيمة	سياسية
متزمتة	غير متزمتة
تجزيئية	كلية
وضعية	تأويلية
يرتكز على ماتوجبه	يظهر معانى الموقف عند
سلوكية إمبيريقية	المشاركين فيه
مسح اجتماعي	ظاهرياتية
	دراسة حالة

عرض لمفهوم المنهج الجدلي الواقعي :

يختلف المفكرون الذين يؤمنون بالجدل ، وفقاً لاتجاهاتهم الفلسفية ، فإذا تصورنا أن هناك ثلاثة أنماط من الجدل هي :

(١) جدل الطبيعة Nature Dialectic .

(٢) جدل الأفكار Ideas Dialectic .

(٣) جدل المجتمع Society Dialectic .

عندئذ يختلف المفكرون حول هذه الأشكال من الحركة الجدلية ، فنجد أن هيجل Hegel ، الذي اكتمل الجدل على يديه كمنهج في التفكير ، يجد أن جدل الطبيعة والمجتمع ينتجان من جدل العقل ، فالعقل الجدلي يرى الوجود جدلياً . أما ماركس فهو يرى أن العقل جدلي الطابع لأن الوجود جدلي التكوين ، ويوضح هذا ماصوره المتابعون للفكر الجدلي من أن العالم عند هيجل يمشي على دماغه ، أما عالم ماركس فهو عالم يمشي على قدميه ، والجدل الأول (الذي يرى الوجود هبة العقل) ، هو الجدل المثالي ، والجدل الثاني (الذي يرى العقل هبة الوجود) هو الجدل المادي . ويؤمن رجال الجدل المثالي بالظواهر الثلاث : جدل الطبيعة ، جدل الفكر ، وجدل المجتمع ، أما «ماركس» فقد عرض للجدل باعتباره ظاهرة اجتماعية ، إلا أن رفيقه «انجلز» وضع تصوراً لجدل الطبيعة . ولكن الأمر محل خلاف .

والتفكير الجدلي نفسه يسلم بأن مصير النقيضين في الظاهرة هو تكوين المركب ، والتفكير الجدلي المثالي يمثل نقيضاً للتفكير الجدلي المادي ، هنا نتساءل وماذا بعد ؟ لابد من ظهور مركب جدلي التفكير يتجاوز هذين النقيضين ، وهذا يقودنا إلى ماهو أشمل من المنطق وهو الفلسفة نفسها ، فكثيرون من يرون أن هناك نمطين من الفلسفة فقط ، هما الفلسفة المثالية ، والفلسفة المادية ، الفلسفة المثالية تنادى بأن الفكر سابق على الوجود ، والفلسفة المادية ترى أن الوجود سابق على الفكر ، والفلسفة المادية لاترى خلف الوجود قوة عاقلة أما الفلسفة المثالية فبعضها يؤمن بالألوهية وبعضها الآخر يضفي على الألوهية بعض صفات النسبي كما هو الحال عند هيجل ، وأهمها أن الألوهية ينالها التغير .. أي أنها لحظة جدلية .

والفلسفتان المتناقضتان كل منهما ينطوي على خصائص بعضها إيجابي والآخر سلبي، بما يجعلهما فلسفتين عرجاوتين ، وعبر تاريخ الفلسفة نجد من الفلاسفة نمط ثالث يتحاور دائماً مع هذين النمطين ، وهو ماسمى بالفلسفة الواقعية، وهي فلسفة لاتنكر وجود إله ، وترى للواقع استقلالية لاتنتقض من مطلقية الإله ، وأبرز روادها «أرسطو» والحقيقة أن الفلسفة الواقعية لم تحظ باهتمام يتكافأ مع أهميتها في توجيه الواقع الإنساني عبر التاريخ .

من هنا فإن نشوء الجدل الواقعي كمركب للصراع بين نمطي الجدل

(المثالي والمادي) له مبرراته الواقعية من ناحية ، والمنطقية من ناحية أخرى ، حيث تتحول نظرتنا من قضية الفكر أسبق أم الوجود إلى قضية أخرى هي : إلى أين المسير .. ؟ وما مغزى الحياة .. ؟ وبالتأكيد فإن هناك ترابطاً بين القضيتين ، (وهما صلب قضايا الجدل خاصة والفلسفة على وجه العموم) والإجابة هنا تكشف عن العلاقة بين الذات والموضوع ، الذات (الإنسان) ، والموضوع (الوجود) فالعالم يحكمه جدل موضوعي، والعقل تحكمه الحركة الجدلية ، وبين الوجود والعقل ، أي بين الموضوع والذات جدل يقود إلى الغاية التي يتجه الوجود نحوها ، والغاية تحمل في باطنها كلا من الذات (العقل) والموضوع (الوجود) ، ولذلك فهي تختلف وفقاً لاختلاف عنصريها .

لذلك ففي قضية الوجود نجد أن الجدل المادي يكشف عن موضوع الوجود، والجدل المثالي يكشف عن الوجود وقد تحول إلى ذات ، أما الجدل الواقعي فهو يوحد بين الذات والموضوع مع وضوح الأبعاد الأساسية لكل منهما إذا فهو المؤتلف بين الموضوع والذات ، يحمل بذورهما ويتحرك في وعي . ومن هنا فإن أسس الجدل الواقعي تقوم على مايلى :

(١) يؤمن الجدل الواقعي بكل من التناقض ، صراع الأضداد ، نفي النفي .

(٢) من يؤمن بالجدل يؤمن بالصيرورة ، وماتعبر عنه من ضرورة .

(٣) أن وجود قوة عاقلة خلف الوجود لايعني أن إرادة الخالق تتطابق مع إرادة المخلوق ، وإنما التطابق بين الإراديتين هو الغاية التي يسعى إليها الوجود الاجتماعي للإنسان ، والغاية تمثل حياة مثلى ، تشد الواقع المتناقض معها بصورة دائمة نحوها ، أي أن هناك جدلاً بين واقع الوجود وغايات الإنسان .

(٤) أن الجدل ظاهرة ذات أشكال ثلاثة : جدل الوجود المادي ، وجدل العقل ، وجدل المجتمع .

(٥) أن نقطة البداية في التطور الإنسانى هي الصراع بينه وبين الطبيعة .

(٦) أن تاريخ الفكر الإنسانى هو تاريخ الجدل بين العقل والوجود .

(٧) أن الوجود المادي مستقل عن ذواتنا . أي أنه وجود موضوعي .

(٨) أن التنظيم الإدراكي للإنسان هو تنظيم واحد يضم الحواس والمخ وهذا يستتبع

التكامل بين الحواس والعقل .

(٩) أن التنظيم الإدراكي للإنسان ليس ثابتاً ، وإنما الجدل بينه وبين الواقع يدفعه إلى تطوير ذاته .

(١٠) إن الدين لم ينزل متعالياً على حياة البشر ، وإنما نزل متعاشقاً مع هذه الحياة ، ومن ثم فهو يعيش وسط الناس ، يعيش تناقضاتهم وصراعاتهم دافعاً إياهم من وحدة إلى وحدة أرقى .

(١١) لايقبل الجدل وجود قيم مطلقة ثابتة ، فالقيمة تستمد وجودها متى جرى الالتزام بها من المجتمع .

(١٢) أن الجدل الاجتماعي كما يتمثل في صيرورة التاريخ الاجتماعي ، يرى أن الصيرورة محدودة بواقع المجتمع المتغير ، وبالتالى فإن تطور المجتمعات مرهون بخصائص اللحظة التاريخية التي يمر بها .

واستخدام الجدل الواقعي في دراسة البحث التربوي يقوم على الأسس التالية:

(١) أن البحث التربوي آلية من آليات إنماء الفكر والممارسة في مجال تداول الخبرة الإنسانية عبر أفراد الجيل الواحد وتواصلها عبر الأجيال ، وهذه العملية تسعى إلى خلق وحدة الوعي الإنساني التي تمكنه من تغيير الواقع وفق أهدافه وطموحاته ، وليس التكيف مع هذا الواقع . بمعنى تحقيق أنجح لحظات الصراع بين الفكر التربوي والواقع حتى تؤتي أفضل ثمارها .

(٢) أن الباحث التربوي ليس باحثاً محايداً ، وإنما هو ، شاء أم لم يشأ ، يشارك في تحقيق مشروع علمي يجري في سياق طبقي متغير . أي هو «إما : مع وإما ضد» . كل من الموضوع أو نقيضه أو المركب منها .

(٣) أن التربية في المجتمع تربيتان ، تربية تشرع للوضع القائم ، وتربية ترفض الوضع الراهن . أي بين التربيتين تناقض يدفع حركة المجتمع .

(٤) أن التربية تخلق وحدة الوعي ، ووحدة الوعي هي وحدة إرادة ، ومن ثم فإن نمط التربية يمكن أن يشارك في صعود المجتمع بتوفير الإرداة الطموحة ، ويمكن أن يشارك في تخلف المجتمع إذا غابت الإرادة الطموحة .

(٥) أن الصراع لايلغى التعاون ، والاختلاف لايلغي الوحدة ، لأن التربية الجارية في المجتمع ، تعبر عن الوحدة في إطار الاختلاف ، أي تشغل مساحات من الاتفاق تخلق وحدة المجتمع .

ثانياً : قراءة مفاهيمية :

هناك نمطان من التعريفات التي تعرضت للإبداع ، أولهما يركز على إدراك علاقات جديدة من أجل تغيير الواقع (٦) ، والنمط الثاني يركز على أن الإبداع هو القدرة على حل المشكلات (٧) والتعريف الأول يميل إليه رجال الفلسفة، والثاني يميل إليه رجال علم النفس . فيرى مراد وهبه نفس التعريف الأول وكذلك يراه محمد الحبابي (٨) وعبدالستار (٩) إبراهيم ويرى مصطفي سويف أن المقصود بهذا المصطلح هو الإشارة إلى نوع معين من سلوك يصدر عن شخص بعينه (أو جماعة بعينها) أو يواجه مشكلة ما فيحاول أن يجد لها حلاً (١٠) وثمة نمط ثالث ينظر إلى الإبداع من منظور ما ينتجه المبدع من إنتاج مبتكر (١١) وثمة مجموعة من الملاحظات حول هذا المفهوم .

(١) حل المشكلات وتغيير الواقع :

إن حل المشكلات في نهايته عملية تغيير للواقع . وأيضاً يمكن اعتبار المنتج الفني أو الأدبي نوعاً من تغيير الواقع ، فالمنتج الفنى أو الأدبى يشارك في تغيير خبرات المتابعين له ، مما تكون له آثاره على الاتجاهات والقيم المجتمعية ، وعندما ينظر إلى الفن باعتباره عملاً موجهاً للمجتمعات فنجد أن هناك من يعتبر الفن عملاً ثورياً ، فعلى سبيل المثال نجد أن رموز الثورة الشبابية التي جرت في الستينيات من الأدباء والفنانين مثل سارتر ، فرانسوا ساجان ، وفرانز فانون ، وريجيه دوبرييه ، وجوركي ، وبرخت . ومن رجال الثورة السياسية بإبداعاتهم مثل : ماو ، هوشي منه ، وجيفارا ، وغاندى ، وعبدالناصر ، ونهرو ، تروتسكى ، ولينين ، وماركس ، حيث ضاق الطلاب بتخلف الجامعات عن ركب الصعود الثوري (١٢) .

والإبداع يختلف عن حل المشكلات ، فهو مستقبلى ؛ يقيم الواقع ويقيم الفكر من ناحية ، ويبحث عن حاجات الإنسان المستقبلية من ناحية أخرى ، ومن العمليات الثلاث يعيد بناء الواقع بطريقة جدلية . فالحياة وسط متاهة المشكلات

تجعل الإنسان منكسباً نحو الواقع دون التطلع للمستقبل .

(٢) الإبداع والعمل :

أن الإبداع والعمل متلازمان ، فالعمل إنتاج قيم مادية والإنسان حيوان منتج(١٣) ، حيث أفرز التكنيك الزراعى مفهوماً جديداً في الحياة الاجتماعية ، وهو مفهوم العمل إذ لم يكن هذا المفهوم قائماً بذاته في عصر الصيد ، بل كان ممتزجاً بإنحاء أخرى من الحياة ، ولكن مع التكنيك الزراعى حدث فاصل زمني بين العمل ونتيجة العمل ، ومن ثم نشأ مفهوم السببية أي أن لكل نتيجة سبباً ، ومن مفهوم السببية نشأ المنهج العلمي ، فتراجعت الأسطورة (١٤) وكما يرى روشكا فإن الموهبة لايمكن أن تستغنى عن العمل (١٥) ، فالإبداع كما ترى «أرو A. Roe» لايأتي من الإلهام الفجائى لعقل صلب أو خامل ، وإنما يأتي من العمل النشيط لشخص مرن وذي فعالية عالية (١٦) .

(٣) نسبية الإبداع :

إن الإبداع نسبي فهو يختلف باختلاف الزمان والمكان ، وتنطلق نسبية الإبداع من أن العقل نفسه مبدع بطبيعته (١٧) أي أن إمكانية الإبداع ظاهرة فطرية أي : لا إنسان بغير إبداع ، ولكن تحقق ظاهرة الإبداع مرهونة بالزمان والمكان . وبعبارة أخرى فإن كلا منا قادر على أن يكون مبدعاً ، ولو عرف الطريق لهذه القدرات ورعاها ونماها ، فنحن لانحتاج لأن نكون «بتهوفن» أو «ابن سينا» أو «أينشتين» لكي نستحق أن نكون مبدعين ، فالفرق بيننا وبين هؤلاء الذين يسجلهم التاريخ كعباقرة أو مبدعين ، هو أننا قد نكون مبدعين في موضوعات ليس لها نفس أثر الموضوعات التي أبدع فيها هؤلاء (١٨) ، ويزيد من الفرصة أيضاً أن الإبداع متنوع لاتقتصر فعالياته على مجال بعينه ، فالعلاقات المترابطة والمتراكبة سمة كل نشاط إنساني يمارسه الإنسان من أجل السيطرة على الواقع الذي يعيش فيه ، ونجد ذلك في المجالات البيئية والاقتصادية والقرابية والترويحية والصحية والسياسية والتربوية والعقدية والثقافية (١٩) .

(٤) الإبداع بين التكيف مع الواقع وتغييره :

إن القصدية من السلوك الإنساني تتمثل في تغيير الواقع تحقيقاً لأهداف الإنسان وليس التكيف ، لقد أرست العلوم الاجتماعية منذ تاريخ طويل ، وخاصة

بعد قيام نظرية التطور لدارون ، مفهوم التكيف ، وشهدت النظرية التربوية عند «ديوى» إطاراً تكيفياً [٢٠] حيث استهدفت التربية مساعدة الفرد على التكيف مع البيئة وهكذا كانت الفلسفة أيضاً ، حيث كان الفلاسفة يسعون دائماً إلى تفسير وتبرير معطيات الواقع ، ونجحت الفلسفة الماركسية في إرساء مفهوم تغيير الواقع كهدف يوجه الإنسان في سعيه [٢١] فهي نظرية ذات أبعاد طبقية (نظرية طبقة البروليتاريا) لإعادة صياغة الواقع [٢٢] إذ أن النشاط الحيوي لأي كائن حي ليس مجرد تكيف مع البيئة الخارجية بل هو محاورة لهذه البيئة ، تتحقق بفضل نموذج موضوع مسبقاً وفق (حاجات) الكائن في المستقبل [٢٣] .

ومن هنا يمكن القول بأن الإبداع هو القدرة على تغيير الواقع ، أي أن ما صدق الإبداع ليس العلاقات الجديدة التي يبنيها عقل الإنسان ، وتظهر في صورة ترابطات كهربية في مخه دائماً ، ولكنها تكمن في تحالف العقل مع الحواس (معرفياً ووجدانياً ومهارياً) لتغيير الواقع . **ومن هنا فما صدق الإبداع هو القدرة على إحداث تحول في واقع بعينه كماً أو كيفاً أو الاثنين معاً .**

(٥) الإبداع والذكاء :

لايمكننا اعتبار الإبداع ظاهرة فردية ، وهذا في الحقيقة مايدافع به الباحث في تعيينه العلاقة بين الذكاء والإبداع ، فتسعى تعريفات الذكاء واختباراته للكشف عن خصائص فردية ، حيث تؤسس على أن الفروق الفردية بين الأفراد ظاهرة بدهية [٢٤] ، لذلك فهو يكشف عن تميز الفرد عن الآخرين ، ومن ثم فهناك شخص ذكي وهناك شخص غبي ، أما دراسة الإبداع ، كمنتج يتجسد على أرض الواقع ، فهي أقرب إلى علم النفس الاجتماعي من علم نفس الفروق الفردية ، فجوهر الإنسان علاقة اجتماعية ، وهذا الجوهر لايظهر إلا في علاقة الأنا بالآخرين ، ونقيض الإبداع ليس الغباء ، وإنما انتفاء صفة الاجتماعية عن الإنسان وبالتالي فإن قضية الإبداع تدرس في إطار عوامل مجتمعية ، أي أن هذا الانتفاء الاجتماعي لايدرس داخل تنظيم الشخصية الفردية ولكن في علاقة هذه الشخصية بالآخر (أي في التكوينات الاجتماعية التي يشارك فيها الإنسان) فقد أكون قادراً على الإبداع إلا أن الواقع الاجتماعي الذي أعيشه لايمكنني من تحقيق هذه القدرة على أرضه ، وكما سيتضح فيما بعد من منظور جدلي ، فإن الإنسان المبدع نقيضه الإنسان المغترب ، ولذلك فإن مفهوم الذكاء يقوم على أساس فردى ،

والإبداع مفهوم جماعي . لانستطيع القول بأن هناك ذكاءً جماعياً يتسق وتطلعات الإنسان نحو الحرية والعدالة الاجتماعية .

وحول العلاقة بين الإبداع والذكاء حدد «تيرمان» المبدعين من بين الحاصلين على نسبة ذكاء أعلى من ١٤٠ في اختبار «تيرمان - ميريك - Ter-man-Memill» للذكاء (٢٥) .

ويقول جيلفورد (٢٦) أن اختبارات الذكاء بالشكل التي هي عليه غالباً ماتطلب من المفوص (العميل) أن يدلى بجواب محدد وصحيح لسؤال محدد مباشر ، وهذا ما يدعو لأن تكون اختبارات الذكاء في مصلحة الأفراد ذوى التفكير النمطي (الاتفاقي) Convergent أكثر من ذوى التفكير المبدع (الافتراقي) Di-vergent حيث أن اختبارات الإبداع تطلب التعددية في الإجابة والاستقلالية في التفكير ، أن التفكير الافتراقي في جوهره تفكير مبدع ، وهذا مادعا توماس للقول بأن الإبداعية ترتبط بنسبة الذكاء .I.O ولكن اختبارات الذكاء لاتقيسها بشكل مباشر . ويرى عبدالستار إبراهيم (٢٨) أنه إذا كانت الإبداعية تتطلب نسبة عالية من الذكاء فإن الارتفاع الشديد في الذكاء لايعني أن الشخص سيصبح مبدعاً بالضرورة ، فالعبرة ليست في زيادة الإمكانيات العقلية المصاحبة للذكاء . ولكن فيما سنعمله بهذه الإمكانات . ويقول «ماكينون» في مقاله بالموسوعة الدولية للعلوم الاجتماعية (٢٩) «قد يقل مستوى الذكاء المطلوب في بعض حالات الإبداع بدرجة تثير الدهشة ، ولكن الأكثر أهمية من ذلك هو مدى قدرة الشخص المبدع على استخدام مالديه من الذكاء الذي يتمتع به في إنتاج أعمال إبداعية وكيفية توجيهه لذلك الغرض بفاعلية واقتدار .

ويرى وهبه (٣٠) أنه ثمة مفارقة في أمر العلاقة بين التفكير الاتفاقي والتكفير الافتراقي ، وهي أن ارتفاع نسبة الذكاء ملازم للتفكير الاتفاقي وانخفاض هذه النسبة ملازم للتفكير الافتراقي ، ويعتقد أن هذه المفارقة غير مشروعة لأن معناها أن شدة الذكاء عقبة أمام الإبداع ، وإذا كان مايترتب على غير المشروع هو بالتالي غير مشروع ، فإن «وهبة» يصل من ذلك إلى أن الذكاء مفهوم غير مشروع ، أي غير علمي ، أي وهم ، وعندئذ يبقى الإبداع - على حد قوله - سمة كل إنسان أيما كان ، وفي أي مجال ، ويؤسس على ذلك تعريفاً للإنسان بأنه حيوان مبدع (٣١) .

(٦) الإبداع والقابلية للتعلم :

الإنسان يقبل على الواقع باعتباره علاقة اجتماعية تنظم تكوينات اجتماعية متباينة ، وكشف مصادر الجهد الإنساني عبر تفاعله مع الواقع الذي يعيش فيه عن تكوين تلك العلاقة ، والممارسة العملية البراكسيس [٣٢] (الفعل الواعى) هي عملية إبستمولوجية Epistemological تتجاوز الإنسان باعتباره حيواناً عاقلاً ، فالتفكير إبداع وبناء اللغة إبداع (فالإنسان حيوان ذو لغة) ، والاتصال (الإنسان كائن اتصالي) الاجتماعي الناجح إبداع ، وبناء المعايير الاجتماعية (الإنسان ذو قيم) [٣٣] إبداع ، وبناء الأنظمة السياسية (الإنسان حيوان سياسي) إبداع ، والإنتاج إبداع (الإنسان حيوان منتج) وممارسته للحرية (الإنسان حيوان حر) [٣٤] إبداع ، وأهم التوصيفات التي نسبت للإنسان : هي أنه قادر على التعلم Educable، فالإنسان يكتسب خصائصه الاجتماعية من خلال التعلم [٣٥] والقابلية للتعلم تعنى أن الإنسان يتعامل مع المواقف الجديدة التي تواجهه على ضوء خبراته السابقة ، فكل فعل اجتماعي يتضمن عناصر تربوية تحدد من خصائصه [٣٦] . وإذا كانت التربية عملية تداول للخبرة وتواصلها فإن أهم العمليات التي يقوم بها الإنسان هي تنمية هذه الخبرة واستثمارها ، وتداول الخبرة وتواصلها عملية تاريخية (الإنسان حيوان ذو تاريخ) [٣٧] يقبل به الإنسان على مستقبله ، أي يصنع مستقبله وهو مثقل بهذا التاريخ مجاوزاً له . ومن ثم فإن وظيفة التربية وظيفتان ، الأولى : تحقيق وعي الإنسان بسياقه التاريخى الذي يستشرف إمكانات صنع المستقبل ، والثانية تهيئة الإنسان للمشاركة في تحويل وجود المستقبل من وجود بالقوة إلى وجود بالفعل ، ولكن إذا كان عمل الإنسان يحقق هويته كإنسان حر ، فإن اغتراب العمل يحوله إلى إنسان مغترب ، وبلغة الاقتصاد السياسى كلما زاد ماينتجه العامل قل مايستهلكه ، وكلما زادت القيم التي ينتجها ، أصبح هو أكثر تفاهة وقلة شأن ، وكلما تحسن شكل ناتجه ، زاد العامل تشوهاً ، وكلما زادت العامل تشوهاً ، كلما زادت مدنية موضوعه ، أصبح العامل أكثر وحشية ، وكلما زادت قدرة العمل أصبح العامل أكثر عجزاً ، وكلما زاد إبداع العمل ، أصبح العامل أكثر غباء ، وازدادت عبوديته للطبقة [٣٨] .

فالعامل يخبر الاغتراب عن العمل في شكل انعدام القوة Powerlessness وانعدام للمعنى Meaninglessness والانعزالية Isolation والإحساس بغربة

النفس Self-estrangement [٣٩] . والمسألة ليست اغتراب العامل ، ولكنها اغتراب الإنسان في مجتمع تحول فيه العمل إلى سلعة مهما [٤٠] كان موقع هذا الإنسان من البنيان الاجتماعي [٤١] وتحول العمل إلى سلعة ، يفقده طبيعته الإنسانية ، ويكبل الإنسان بأغلال اجتماعية تفقده حريته ، وفقدان الحرية فقدان للإبداع . فتغترب التربية عن سياقها التاريخي وتتحول من أداة للتحرير إلى أداة للاستعباد ، واستثماراً لهذا الأمر يتجه البحث إلى دراسة الأبعاد الاجتماعية للإبداع ، ودور التربية نحو تحقيق هوية الإنسان . والعلاقة بين الإبداع والاغتراب ليست بعيدة ، إذا عرفنا تناول ماركس للاغتراب يتم في إطار نظريته في المعرفة[٤٢] .

ثالثاً : الأبعاد الطبقية للإبداع :

الإبداع نشاط اجتماعي يتأثر كما سبق القول بعوامل المكان والزمان ، فهو يتأثر بالمناخ الاجتماعي الذي يحيط بالمبدع ، والمناخ الاجتماعي ليس مناخاً في المطلق ، ولكنه واقع اجتماعي محدد القسمات ، إما أن يكون مواتياً للإبداع ، أو غير موات ، أي إما أن يكون مجتمعاً مبدعاً أو لا ، وبطبيعة الحال لايمكن الاستناد إلى بعض النظريات العنصرية في علم النفس ، وعلم الاجتماع ، والتي تقسم شعوب العالم إلى مجتمعات ذكية وأخرى غبية ، أو مجتمعات لديها القابلية للإنجاز ، وأخرى غير قابلة للإنجاز ، فالإبداع رهين بالبنية الطبقية في المجتمع ، حيث يشغل الناس أماكن متباينة من البناء الاقتصادي ، ووفقاً لهذه الأمكنة يؤدي أفراد المجتمع أنماطاً مختلفة من العمل . ووفقاً للسياق التاريخي للعمل المؤدي ، تتحدد فرصة الإبداع للقائم بالعمل .

ويتحدد هذا السياق التاريخي على ضوء نمط الملكية السائدة في تلك اللحظة التاريخية ، ولاغرابة إذا فيما قاله بطل رواية «الأم» (لمكسيم جوركي) من أن مصدر الشرور في هذا العالم هو ذلك الإنسان الذي أشار إلى قطعة من الأرض وقال تلك ملكي .

ومن ناحية أخرى نجد أن أبا ذر الغفاري [٤٣] . الذي دعا إلى إلغاء مطلق للملكية الشخصية ، وحض على «ثورة الفقراء» من أجل إقامة مجتمع يسوده التساوى التام ، لم يكف طوال حياته عن ترديد «ويل للأغنياء من الفقراء» .

فالعلاقات البشرية تتركز باستمرار في وسائل الإنتاج المختلفة وطرق تحويل الإنسان للمادة وقابليته للتملك والسيطرة على هذه المادة ، وكسب المنتجات التي تصنع منها بالعمل . من هنا أصبح الشغل جزءاً صميماً من وعي «الـ أنا» لذاته ، بصفة الـ «أنا» فرداً ، وبصفته ملتزماً بروابط مع الـ «نحن» (٤٤) .

وفي المجتمع العبودى ، حيث السادة والعبيد ، الدور الأساسى للرقيق فيه(٤٥) ، أن يصنع أشياء تصبح ملكاً للآخرين ، وما وجود الرقيق مقيد بوجود الأشياء التي يصنعها ، فإن الذي يملك تلك الأشياء يسلب الرقيق حريته ، ويجعل كينونته الحقيقية تنسج من استرقاق ذاته وتنحصر فيه .

وفي هذا الإطار عاش الإنسان حياته يمارس عملاً متغرباً ، وعلاقات (الإنسان / الإنسان) مغتربة ، الإنسان بعلاقته بالأنا ، وفي علاقته بالآخر ، وتصبح إمكانية وقوع الإبداع ، من العبد ، أو من السيد ، مفتقدة فالاثنان لايبدعان، لأن الأول مملوك للثانى ، وينتج لغيره ، والثاني لايعمل أي لاينتج .

وفي المجتمع الإقطاعى Feudal society يختلف الأمر عن المجتمع العبودى بعض الشئ ، فالأمير لايعمل عملاً منتجاً ومن ثم لايبدع . وقن الأرض Serf يعيش حالة تنطوى على تناقض ، فهو مملوك للأمير ، كما هو الحال في المجتمع العبودى ، ولكنه يختلف عن العبد ، لأن الأمير يخصص له قطعة من الأرض لايملكها ، ولكنه يملك عائدها مهما كان قليلاً ، والعبد في المجتمع العبودي كان يعيش على الكفاف لابيده ولكن بيد السيد ، أما في المجتمع الإقطاعي فكان قن الأرض يعيش في الكفاف بيده لابيد السيد ، حتى يدخر مايساعده على الاستقلال في الملكية ، وهذا النمط من ملكية العائد ، هو جوهر التناقض الذي كان في جوف المجتمع الإقطاعي ، خاصة وأن المدن قد بدأت في التحول من النشاط التجاري والحرفي إلى الإنتاج الصناعي ، ثم راحت تأخذ طريقها إلى التحول من الصناعة العائلية إلى الصناعة داخل أماكن مستقلة (المصانع) ، وأصبحت هناك حاجة إلى عمالة تزداد عاماً بعد عام ، وبطبيعة الحال تحولت المدن إلى مناطق جاذبة للعمالة ، وتحول النظام الإقطاعي إلى عقبة ضد نمو المجتمعات الصناعية وتحالفت البورجوازية الصناعية Bourgeoisie(٤٦) مع قنى الأرض للثورة على المجتمع الإقطاعي ، إيذانا بالانتقال من المجتمع الإقطاعي إلى المجتمع الرأسمالي .

والسؤال الآن أين مكان الإبداع ؟ الاغتراب هو الاغتراب ، والعمل المغترب من قن الأرض (واللاعمل) المغترب من قبل طبقة الأمراء ، وبطبيعة الحال لا إبداع مع العمل المغترب ، ولا إبداع ممن لايعملون . إذا .. من المبدع ؟ أنها طبقة ، أو الشرائح الطبقية الوسطى ، فهي شرائح غير مملوكة للآخر ، وتنتج من أجل نفسها سواء أكان الإنتاج فكرياً أم مادياً ، إلا أن هذه الشرائح الوسطى إما أن تتحالف مع الطبقة المالكة فتشارك في استغلال الطبقات العاملة ، أم تتحالف مع الطبقة العاملة فتساهم بدور كبير في تنمية وعي أفرادها ويطلق على المثقفين من أفرادها في الخطاب الراديكالي مسمى المثقفين الثوريين .

موطن الإبداع الحقيقي في التحول من النظام الإقطاعي إلى النظام الرأسمالي ، هو التحالف بين الشرائح الطبقية الوسطى ، والرأسمالية التجارية ، فقد أدى هذا التحالف إلى إحداث ثورة في أدوات الإنتاج ، وبالتالي أدى ذلك إلى تحول في علاقات الإنتاج (٣٧) وكذلك إلى تراكم في رأس المال ، ورأس المال عند ماركس لايمثل أداة فقط من أدوات الإنتاج ولكنه يمثل علاقة اجتماعية Social Relation تتم في صيغ : (أ) الإنتاج الصناعي (ب) الاتجار Trading (جـ) الاقتراض Lending (د) الاستئجار Renting (٤٨) . وإذ يقوم رأس المال الإنتاجي بوظائفه يستهلك الأجزاء التي يتكون منها ، وذلك بعد تحويلها إلى منتجات ذات قيمة أكبر ، ولهذا فإن زيادة قيمة المنتج والتي ولدها فائض العمل ، علاوة على قيمة العناصر التي يتكون منها رأس المال الإنتاجي ، هذه الزيادة هي أيضاً ثمرة رأس المال أو نتاجه ، ففائض العمل الذي توفره قوة العمل هو عمل مجاني Un paid Labour، يبذل في سبيل رأس المال ، وبذا يكون فائض القيمة للرأسمالية وهو قيمة لاتكلفها عائداً يعادلها (٤٩) .

وفائض القيمة هذا هو الذي جعل العلاقة بين الرأسمالي والعامل علاقة استغلال Exploitation ، فهو عبارة عن كمية من العمل تبذلها طبقة البروليتاريا Proletariat وتستحوذ طبقة الرأسماليين على عائدها دون أن تدفع مقابلاً لها ، فالعامل يبذل عملاً لإنتاج سلعة قيمتها مائة جنيه على سبيل المثال ، ويستحوذ الرأسمالي على قيمة هذه السلعة ، ويعطي العامل أجراً أقل من هذه القيمة ، والفرق بين مايدفعه الرأسمالي ومايستحق بالفعل يسمى فائض القيمة Surplus value(٥٠).

ويستحوذ الرأسمالي على فائض القيمة نظراً لملكيته لأدوات الإنتاج وحقه التاريخي في شراء قوة العمل Labour Power كسلعة ، وفي التحكم في عملية العمل ، وحقه في الاستيلاء على الناتج باعتباره مالكاً له (٥١) .

ويعتبر ماركس أن إنتاج فائض القيمة يمثل «القانون المطلق» الذي يقوم عليه نمط الإنتاج الرأسمالي (٥٢) ، ويساعد هذا القانون في قيام بنية اجتماعية تغلفها الكثير من الأوهام Illusions (أيديولوجيا الوهم) .

أهم هذه الأوهام يتعلق (٥٣) : (أ) بطريقة إنتاج فائض القيمة نفسه . (ب) وبطريقة تحولاته كأرباح لدى الرأسماليين الصناعيين من خلال آلية السعر Mechanism of Price (جـ) وبتحويله إلى نقد ، وثانى الأوهام يتمثل في اعتبار أن كل أنواع العمل المبذولة في العملية الإنتاجية مدفوعة الأجر ، وثالث تلك الأوهام يتمثل في تصور أن مركب (العمل/الأجر) يقوم على الحرية ، حرية العامل في العمل لدي أي رأسمالي . (د) والوهم الرابع هو أن العمل لايخضع للاستغلال ، ومن الأوهام مايتعلق بأن أرباح المنشآت الصناعية يتم توزيعها في صورة أجور للإدارة والإشراف ، حتى أن كلا من العمال والرأسماليين يكافأون نظير مختلف أنواع العمل المبذول ، خدمية كانت أم إدارية ، وهذا ماجعل ماركس يشير إلى أن ذلك معناه أن العمل المبذول في استغلال العامل Labour of ex-ploiting يتطابقان تحت مسمى واحد ، وهوExploited Labour والعمل المستغل العمل (٥٤) ، ويضيف أن العامل الأجير – كما هو الحال في العبد – يجب أن يكون له رئيس حتى يقوم بعمله ، بما يحتم علاقة (الخادم /المستخدم) وهذا يجبر العامل على العمل للحصول على أجره ، وكذلك أجر رئيسه لتعويض العمل المبذول في حكمه والإشراف عليه .

إن تحول فائض القيمة إلى نقد خلال مجال دورانه يخلق الوهم بأن ذلك مصدره ، فالسلع المحملة بفائض القيمة تتحول إلى فائض من المال أكثر مما يدفعه الرأسمالي نظير رأس المال الثابت والمتغير لإنتاجهما ، ومن الأوهام أن نمط التبادل القائم في النظام الرأسمالي لابديل له . حيث تظهر العملية الإنتاجية الرأسمالية كرابطة Link وسيطة لايمكن تجنبها Unavoidable كأمر ضروري لأجل خاطر عملية صنع المال (٥٥) .

خلاصة الأمر أنه ثمة أوهام العدالة ، وأوهام الإبداع ، والأوهام تقود إلى الاغتراب Alienation واغتراب الإنسان ليس عما ينتجه وعن عمله فقط ، ولكنه اغتراب الإنسان عن نفسه وعن الآخرين ، والاغتراب لايصيب العامل فقط ، ولكنه يصيب الرأسمالى نفسه ، لأنه يعيش في وهم مشروعية ربحه باعتباره آتيا من عملية مشروعة وفق قوانين السوق ، هي العملية الإنتاجية التي يملكها (٥٦) .

مما سبق يتضح أن العامل المغترب لايبدع ، والرأسمالى أيضاً لايبدع (٥٧) . فالإدارة في نظم المشروعات الكتلية انفصلت عن الملكية .

رابعاً : الركائز التربوية لتكوين المجتمع المبدع :

(١) التربية فعل مستقبلي :

إن استهداف مجموعة من الخبرات من أجل اكتساب المتعلم لها ، هو في الحقيقة عمل مستقبلي ، كما أن التقويم التربوي – رغم أنه يلعب الدور الأكبر في عملية التغذية الراجعة – إلا أنه يكشف عن موقع العملية التربوية من تحقيق هذه الأهداف أي موقعها من المستقبل .

وإذا تصورنا أمة تنمو في إطار عملية تخطيط شامل ، فإن التخطيط عملية مستقبلية تمارسها كل الأنظمة الكائنة في المجتمع ، ومن بينها النظام التعليمى ، وهو تخطيط لايتم كل خمس سنوات ، ولكنه يمتد بأفقه من ١٥ إلى ٢٥ عاماً . ويتفق هذا التحديد الزمني مع الاستراتيجيات العامة للنمور الاقتصادية (٥٨) ، فالتأثيرات التربوية لاتتم في فترات قصيرة ، ولكنها تأثيرات بعيدة المدى تتعلق بالشروط الاجتماعية المتعلقة بعملية الاستثمار ، ومايرتبط بها من عمليات مختلفة متعلقة بالعمل الوطني ، ومما يؤكد أهمية التزامن بين التخطيطين التربوي والاقتصادي ، أسبقية التنفيذ التربوي على التنفيذ الاستثماري وتقف التربية مستعدة لتعديل برامجها وفق التعديلات والتغيرات التي تطرأ على أهداف التخطيط الشامل (٥٩) .

(٢) ليست تربية واحدة :

المقصود بذلك أنه في كل مجتمع يوجد نوعان من التربية : تربية الطبقة الحاكمة ، وتربية الطبقة المحكومة ، والمنهج الجدلي في التفكير يسلم بأن بينهما

تناقضاً ، كما هو الحال بين الطبقتين ، أي تسعى كل منهما إلى نفي الأخرى ، بطبيعة الحال تكون تربية الطبقة الحاكمة هي التربية الرسمية .

والتربية الأخرى تظهر في فعاليات كثيرة تمارسها الطبقة المحكومة وأهمها النشاط الحزبي والنقابي الممثل لها ، فكل حزب له استراتيجياته التربوية التي يحقق من خلالها الوعي الطبقي بين أفراده ، أي أن التربية اللارسمية هي تربية سلب الاغتراب ، ويلعب المثقفون هنا دوراً كبيراً وهاماً .

والتربية الرسمية تربية يمكن أن تقوم عليها عملية سلب الوعي ، وأهم ماتلعبه هذه التربية هو تصوير أوهام المجتمع الرأسمالى على أنها حقائق ومكاسب للطبقة العاملة ، وإذا كان المبدأ الرأسمالي يؤكد أن النقود تملك في تداولها تنمية النقود ، فإن التربية فى المجتمع الرأسمالي تسعى إلى إعادة إنتاج الطبقات (٦٠) ، فيحافظ المجتمع على بنيته الطبقية ، ويصبح التقدم أداة للإبقاء على الحالة الراهنة.

(٣) التربية ودفع الضرورة التاريخية :

تنظر التربية إلى الفرد في سياق التطور الاجتماعي الذي يطرأ على المجتمعات المختلفة ، فالضرورة التاريخية تؤكد أن المجتمعات البشرية تتجه نحو قيام نظم اقتصادية ، تحدث عدالة اجتماعية بين البشر ، يراها الباحث اشتراكية ، ويراها آخرون في غير ذلك ، إلا أن جوهر هذه المجتمعات سيكون بلافائض قيمة، أي بلا اغتراب . إذن على التربية أن تشارك في تحرير الإنسان من قيود الاغتراب ، عن طريق توفير الشروط الاجتماعية اللازمة لتعجيل سير الأحداث التاريخية في اتجاه المجتمع غير المغترب ، وتحرير الإنسان شرط أساسي من شروط الإبداع .

فيجب أن يعى المتعلم مكانه من عملية التطور الاجتماعي ، وبالتالى يعى دوره في دفع الضرورة التاريخية نحو المجتمع المبدع . فالحرية هي وعي الإنسان بالضرورة التاريخية .

(٤) التربية وتحرير العمل :

نقل العمل الإنساني من تابع للطبيعة إلى مسيطر عليها (نطاق السيطرة يتوقف على إمكانات الإنسان) فكان العمل أول شواهد الإبداع عند الإنسان ، وبالتالي ، إذا أرادت التربية أن تسعى لتحقيق الإنسان المبدع ، فلاطريق أمامها سوى التربية من خلال العمل غير المغترب ، أي العمل المنتج النافع اجتماعياً ، وهو عمل يتسم بما يلي :

(١) عمل في سياق عملية إنتاج حقيقية .

(٢) يعيش فيه الإنسان المتعلم مختلف أنماط العمل ، بهرميته التي تتوزع عليها بنية العمليتين الإنتاجية والإدارية .

(٣) عمل يتباين في أنماطه التقنية ، من يدوي إلى نمط خط الإنتاج إلى النظام نصف الأوتومي ، ثم النظام الأوتومي الكامل .

(٤) عمل يستهدف تطوير العملية الإنتاجية .

(٥) عمل ذو معنى يتم في إطار أيديولوجيا ، لايوجد بينها وبين فكر العامل تناقض .

وفكرة العمل المنتج النافع اجتماعياً قدمتها المدارس الاشتراكية في الفلسفة والتربية ، حيث ينظر للإنسان باعتباره حيواناً منتجاً من ناحية ، ومن ناحية أخرى يتجرد الإنسان في المجتمع الاشتراكى من نسبه وحسبه ، وكذلك يتحرر من أي مصدر مالي سوى عائد عمله وعرقه ، ولايحتمى الإنسان هنا في العمل الذي يحدد مكانته في المجتمع ، ومن ثم يحتل مفهوم العمل ، كركيزة تربوية ، مكانة كبيرة في هذا الفكر .

لقد نجح مكارينكو Makarenko (٦٢) من خلال العمل المنتج النافع اجتماعياً أن يحول مجموعات من الشباب الجانح إلى أعضاء منتجين في المجتمع، وأرسى خلال هذه العملية الكثير من التقليات التربوية التي تتفق والأيديولوجيا الماركسية ، من أهمها تنظيم المجتمع المدرسي من خلال ماسميت بالجماعيات Collectivities ، حيث لايشعر الفرد أنه موضوع متفرد للتربية (٦٣) . وإنما يستشعر لنفسه وجوداً جماعياً مقنعاً .

هذا بالطبع في الوقت الذي نجد معه - في إطار التربية الرأسمالية اتجاهات حديثة ، تقوم على فكرة تفريد التعليم Individualization ، حيث يقول المعلم «إننا نعلم الفرد» (٦٤) .

وتختلف التربية في المجتمع الصناعى وفقاً لآليات الإنتاج ، وموقع العمل الإنساني منها ، كما يختلف نمط العمل الذي يقوم به الإنسان وفقاً للمرحلة التقنية الخاصة بأدوات الإنتاج . فإذا اعتبرنا أو افترضنا انتفاء علاقات الاستغلال في العملية الإنتاجية ، يتدرج نمط الإنتاج ، من إنتاج يدوى حيث يبذل العامل جهداً عضلياً كبيراً ، إلى مرحلة خط الإنتاج حيث تقل مساحة العمل المبذول عضلياً ، وزاد نصيب الآلة من العمل . ثم يأتي الإنتاج نصف الأوتومي ، حيث يقل بدرجة كبيرة الجهد العضلي للإنسان ، وفي النهاية النظام الأوتومي الكامل ، حيث لايتعدى نصيب الإنسان في العملية الإنتاجية ، المراقبة والضبط .

لقد تحرر الإنسان من أسر الآلة ، وأصبح سيداً لها ، ولم يصل به إلى هذا الحال سوى الإبداع الإنساني ، إبداع الطبقة الوسطى ، وجاء دور العامل في الإبداع هو الآخر ، فالوقت الذي وفره التطور التكنولوجي سوف يشغله العامل في أمرين : اعتباره وقت فراغ يستغل في الاسترخاء والراحة من عناء العمل، الأمر الثاني هو الإبداع ، لأننا افترضنا مسبقاً عدم لغتراب العمل والعامل ، فالعامل في المجتمع مابعد الصناعي ليس هو العامل صاحب الياقة الزرقاء ، وإنما سيكون ذا ياقة بيضاء ، مؤهلاً تأهيلاً عالي المستوى ، بما يمكنه من ممارسة الإبداع ، فهو حر من أسر الآلة وحر أيضاً من أسر نظام اجتماعي يشعر معه بالاغتراب .

إذا فالمجتمع المبدع هو مجتمع العمل غير المغترب ، أما مجتمع اللاعمل (البطالة الحقيقية والمقنعة) ، فهو مجتمع تكبل البطالة قواه الإبداعية والعاطل يرتد تعليماً وثقافياً إلى مستويات أقل تماماً كما يرتد الأمى إلى أميته بعد تعلمه ، إذا لم يتابع . فإذا بجيش من العاطلين عقبة كأداء أمام كل فرص الإبداع الممكنة .

والمجتمع المبدع مجتمع بلا أمية ، فالمجتمع المتعلم يتحول إلى مجتمع معلم يدفع جهود الإبداع إلى الأمام ، فهو يقدرها ويفهم أبعادها ، أما المجتمع الذي تكون نسبة الأمية فيه عالية ، فإن ذلك يمثل عقبة أخرى من عقبات الإبداع .

أن وجود مجتمعات في هذا العقد الأخير من القرن العشرين ، تعانى من

الأمية ، يعتبر مؤشراً على وجود قوة اجتماعية من مصلحتها استمرار أمية العدد الكبير من أفراد المجتمع ، وتلك القوى تحرم المجتمع من فرصة شحذ قواه الإبداعية وتنميتها .

(٥) التربية الإبداعية والحوار المتكافئ :

التربية الإبداعية إتاحة لفرص التفكير الافتراقى أمام الإنسان والحوار يمثل أكبر فرصة لتنمية هذا النمط من التفكير ، والحوار داخل الفصل الدراسي شرط أساسي لاكتشاف وإنماء عناصر الإبداع العام والخاص . وتلك مهمة علم النفس وطرق واستراتيجيات التدريس .

ويرفض علم النفس الحديث كثيراً من التعريفات للعملية الإبداعية ويفضل في الغالب النظر للإبداع بصفته شكلاً من أشكال النشاط العقلي المركب الذي يتجه الشخص بمقتضاه نحو الوصول إلى أشكال جديدة (٦٥) من التفكير أو الفن اعتماداً على خبرات وعناصر محددة ، أي أن الإبداع بعبارة أبسط هو القدرة على التفكير فى نسق مفتوح وعلى إعادة تشكيل عناصر الخبرة فى أشكال جديدة ، وأهم عناصر الإبداع هي (٦٦) :

(١) الطلاقة Fluency أي ينتج الفرد الكثيرمن الأفكار أو المفاهيم المتعلقة بمشكلة ما في وقت بسيط .

(٢) المرونة Flexibility القدرة على تغيير اتجاه التكفير وأساليب حل المشكلة ، إذا ماظهرت له مشكلات أو شروط تستدعي مداخل جديدة .

(٣) الأصالة Originality أي قدرة الفرد على صنع ملاحظات غير معتادة ومنفردة .

ويراعى جيلفورد (٦٧) أن القدرة الأولية التي يمكن أن تساهم في الجهود الإبداعية للعلماء والتكنولوجيين والمخترعين هو عامل المحاكمة ولكنه يخص بالذكر من هذه العوامل مايلي :

(١) الإحساس بالمشكلات .

(٢) الطلاقة .

٣) المرونة .

٤) التحديد .

٥) التوسع .

٦) القدرة التركيبية والتحليلية .

٧) إعادة التنظيم .

٨) التعقيد .

٩) التقويم .

من أساليب تنمية الإبداع (٦٨) :

١) الأساليب العملية :

(أ) العصف الذهني Brain-Storming

(ب) التأليف بين الأشتات Synectics .

(ج) أسلوب الحل المبدع للمشكلات .

(د) التحليل المورفولوجي Morphological analysis .

٢) الأساليب التربوية ومنها :

(أ) برنامج التفكير المنتج .

(ب) برنامج بوردو لتنمية التفكير الإبداعي .

(ج) برنامج التدريب على الخيال الخلاق .

(د) برنامج التدريب على الحل الابتكاري للمشكلات .

(هـ) برنامج التدريب على حل مشكلات المستقبل .

(٣) الأساليب العلاجية ومنها :

(١) أساليب تقوم على مفهوم تقمص الدور .

(٢) أساليب التنويم الصناعى Hypnosis .

والحوار التعليمي ليس هو كل أنواع الحوار ، إذ أن المجتمع المبدع هو مجتمع حواريي، والحوار يقتضي التسامح ، ولكن هل يمكن أن يكون هناك حوار متكافئ بين جابييفائض القيمة ودافعيه . إن الحوار في المجتمع الرأسمالي حوار تفرضه طبقة على طبقة أخرى . لتجميل شكل النظام الرأسمالي (العمال في المجتمع الأمريكي يشاركون في الحصول على فائض قيمة تدفعه الدول التابعة اقتصادياً) . وهذا النوع من الحوار لايستلزم التسامح ، إلا إذا سامح العمال رجال الصناعة على استغلالهم لهم ، ومن هنا فإن المجتمع المبدع مجتمع لايقف فائض القيمة عقبة أمام الحوار بين فئاته المختلفة ، والحوار المتكافيء داخل المجتمع المبدع يعني الديمقراطية وحرية التعبير ، وأيضاً التسامح .

والمجتمع الديمقراطى ، يعنى المشاركة الشعبية في مختلف جوانب العمل الوطنى ، ومنها عملية اتخاذ القرار والمشركة تتيح فرصة الإبداع للمشاركين .

ومع الديمقراطية تدور حركة ثقافة تفتح فيها إبداعات فئات المجتمع المختلفة ، هي شرط لازم لقيام المجتمع المبدع .

خامساً : نتائج وتوصيات :

من خلال مفهوم الإبداع الذي تبنته الدراسة يمكن طرح بعض التصورات حول إبداعية البحث التربوي ، وتنقسم هذه التصورات إلى جانبين ، أحدهما هو البحث التربوي المبدع ، والثاني يتعلق بالمجتمع المبدع :

(١) البحث التربوى المبدع :

ويتعلق بثلاثة أبعاد ؛ الأول بُعد الإدراك ، أي مايتعلق بجانب يقظة الباحث التربوي ، والثاني بعد الجدة ، والثالث بعد تغيير الواقع ويقظة الباحث شرط أساسي لاختيار موضوع بحثه ، وهي يقظة تمكنه من التعرف على الخلل أو القصور أو المشكلة التي تتطلب الدراسة ، وهذا الأمر يتطلب حساً اجتماع/تربوياً كبيراً يحقق قدراً كبيراً من القصدية في اختيار المشكلة ، ولايمكن للباحث أن يتخير مشكلته اختياراً صحيحاً إلا إذا أدرك المشروع العلمي الذي تتبناه الجماعة العلمية التي ينتمى إليها ، والبعد الأيديولوجى الذي تستند إليه هذه الجماعة العلمية ، وفي هذا السياق تتحول اليقظة العلمية هنا إلى مانسميه بالوعي الاجتماعي غير المزيف ، فوعي الباحث هو وعي يرتبط بالأنا أو النحن التي ينتمى إليها ، ويرتبط من ناحية

أخرى بالآخر ، واستسلام الباحث لمتاهة الوعي الزائف تقوده إلى وهم علمي يتصور به أن ، يتحرك بدوافعه ، رغم أن يتحرك هنا بدوافع غيره [٦٩] ، فالباحث الاجتماع/تربوي ليس عملاً فردياً ، وإنما هو «عمل فردي ذي انتماء اجتماعي بعينه» ، ولايمكننا فصل الإضافة في هذه الصياغة اللغوية .

والوعي الذي يقود إلى الإبداع لايقوم على المسايرة والتكيف الاجتماعي كما هو مطروح في الفكر الغربى الذي استمد هذا المفهوم من علم البيولوجي في سياق الدارونية الاجتماعية ، الظاهرة الإنسانية ظاهرة ذات إرادة ، والإرادة لاتتجسد إلا في تغيير الواقع وتجاوزه ، إذن فاختيار موضوع البحث يبدأ من رفض الواقع والجرأة على المألوف . وذلك شرط من شروط العمل المبدع ، فقراءة الأدبيات التربوية المتعلقة بالظواهر التربوية لايمكن أن تتم من قبيل التعرف على رأي الغير وجهوده السابقة ، وإنما القراءة النقدية هي القراءة المثمرة . وبالتالى فإن الإقبال على قراءة الأدبيات وهو مسلح بمعيار يتفحصها على ضوئه يمثل أيضاً شرطاً من شروط الإبداع ويقول [٧٠] الحبابى هنا «وهل التطوير إلا نفي ماهو موجود حالياً في علاقته بما نصبو إلى تحقيقه في المستقبل؟» من هنا يصبح اختيار موضوع البحث التربوي عملية تتم في سياق حياة الباحث الأكاديمية وليست غريبة عليها أو مضافة إليها ، فالباحث لايقرأ الدراسات السابقة من باب عدم التعرض لما تناولته هذه الدراسات كأن يقول الباحث ، «تناولت الدراسة السابقة دراسة ... في محافظة الغربية ، والدراسة الحالية تجرى في محافظة الشرقية ، على سبيل المثال» فميدان البحث رغم أنه حد فاصل ، ولكنه مالم يرتبط بسياق بحثي يربط بين الفكر والتطبيق يصبح هذا الحد مفرغاً من مضمونه الحقيقي .

والأمر السابق يقودنا إلى عنصر الجدة في البحث ، فالخبرة لاتعني أن أدرس موضوعاً لم يتناوله الآخرون ، ولكن الجدة تأتى في سياق أكاديمي أيضاً فالباحث الجديد يتضمن أحد الاختيارات الآتية :

(١) الإضافة إلى جهد نظرى مطروح .

(٢) اختبار صحة نظرية على أرض الواقع أو الفكر على ضوء منطق معين.

(٣) استخدام نظرية مافي تقويم الواقع وتغييره .

(٤) حل إحدى مشكلات الممارسة التربوية على ضوء جهد نظرى متاح .

ولاتوسم هذه العمليات البحثية بالعلمية مالم تستند إلى منهج بحثى يقوم على الوعي الصحيح وليس الوعي الزائف .

أما في بعد تغيير الواقع ، فإن الفكرة البرجماتية التي ترى الأفكار بعيداً عن السباحة في عالم العقل ، أي لاتعترف بها إلا فيما تحدثه من تأثير في عالم الفعل، هي فكرة تنطوى على فهم إبداعى يفصل بين الفكرة الإبداعية ، والفكرة المزيفة ، فالفكرة مشروع لتغيير الواقع وتغيير الواقع يعنى تجاوزه على ضوء هذا المشروع ، والبحث في سياق الديالكتيك بين الفكر والواقع لابد وأن يتجاوز التناقض بينهما لتكوين مركب جديد ، يرى مصداقية المشروع العلمي في تغيير الواقع ، وهنا يظهر البعد المستقبلي للإبداع ، حيث يرى البحث في سياقه الزمنى ويتفق هنا مراد وهبه مع الحبابى فيؤكد (٧١) : «فالفعل إذن غائي ، والغاية مطروحة في المستقبل ، ومن ثم فالفعل مستقبلي ، فهو رمز على النفي من حيث أنه رافض لوضع قائم ، ورمز على الإيجاب من حيث أنه محقق لوضع قادم أي لوضع ممكن ، ومعنى ذلك أن الواقع الممكن هو علة تغيير الواقع القائم» .

والمستقبلية تعني التفاؤل ، والتفاؤل يعنى ثقة الباحث في مشروعه العلمي ، وثقته في منهجه الذي ينتظم بحثه . ومن ثم فإن الثقة ترتكز على وضوح مفاهيمى جدير بالاطمئنان إليه ، فالخطاب العلمي الذي يتجاوز التناقض ، أي أنه يقوم على بنيان مفاهيمي صادق أو عائلة مفاهيمية تتميز بنسب متجانسة ، يعتبر خطوة أولى ، أو مقدمات متماسكة تقود إلى نتائج هي بالضرورة أيضاً متماسكة .

(٢) المجتمع المبدع :

تحدث الباحث فيما سبق حول بعض عناصر تكوين المجتمع المبدع ، الذي يرتكز على تكوين الإنسان غير المغترب ، فالباحث التربوي لايمثل كما سبقت الإشارة جهداً فردياً ، أي أنه ينتج انتاجاً اجتماعياً حتى ولو كانت عليه بصمة إنسان ما حيث لاتوجد ولادة تلقائية للأفكار (٧٢) والثقافة منتج اجتماعي نرى فيه بصمات إبداع هذا المجتمع .

من هنا فإن البحث التربوي يجري في سياق ثقافي معين ، وكما سبقت الإشارة إلى أن التربية في المجتمع تربيتان تجمعهما الوحدة مع الاختلاف ، فإن

ـقافة أيضاً ثقافتان ، تجمعهما الوحدة مع الاختلاف ، ويمكن القول هنا بأن ـربية فعل ثقافي . أي فعل يتحاور مع الثقافة القائمة في سياق مشروع مستقبلي.

من هنا يمكن القول بأن المجتمع المبدع يحمل في جنباته ثقافة مبدعة ، ذا ما أصبحت الثقافة معوقاً لإبداع الإنسان فهذا يعني أنها تفرض على الباحث ـوداً تكبل حركته الإبداعية . لذلك فالتعامل مع الثقافة يتطلب الوعي ، والوعي ـنا يحدد للباحث كيف يتعامل مع الجوانب الإيجابية من الثقافة ، وكيف يتعامل ـع الجوانب السلبية ، لذلك فليس غريباً أن يعتبر البحث التربوي الواعي نوعاً من ـغتصاب لحرية مفتقدة ونوعاً من النضال السياسي والأيديولوجي في مواجهة ـديولوجيا مضادة ، عندئذ يتحرك الباحث في سياق فهمه للضرورة .

وينجح الباحث في عمله سواء كتب له أن يرى عمله الشرعية ، أم لم تكتب ـ هذه الشرعية ، فموت سقراط هو انتصار للإبداع ، وانتصار للحرية ، وأحياناً ـكون الإنسان أكثر إحساساً بالحرية وهو داخل السجون عن إحساسه بها وهو خارج ـوارها .

وبالتالي فإن كل مشروع علمي لايمكنه أن ينجح إلا إذا ساهم بدور أو بآخر في ظل الظروف الاجتماعية المعوقة للإبداع ، ولايمكن أن يتم ذلك إلا بالقضاء ـلى عوامل الاغتراب ، ومن هنا فلابد أن يتجه البحث التربوي باعتباره مشاركاً ـي هذا الأمر - نحو تحرير كل من الفكر التربوي والممارسة التربوية ، من أساليب ـسيطرة والهيمنة الطبقية ، وهذا يقود الفكر والممارسة التربوية إلى المشاركة في ـحرير الإنسان نفسه ونفي اغترابه .

وثمة اتجاه يرى أن الدين يمثل مصدراً من مصادر المحرمات الثقافية التي ـعوق عملية الإبداع وهذا قول ينطوي على تناقضين ، فالدين مشروع مستقبلي ـالمحرمات الثقافية تبدأ من الماضي ، كما أن الدين باعتباره مشروعاً مستقبلياً ـدعو الإنسان إلى تغيير واقعه [٧٣] إلى ماهو أفضل «إن الله لايغير مابقوم حتى ـغيروا ما بأنفسهم» كما أن الدين لايرى الوجود من مفهوم التوازن الاستاتيكي ، ـصراع يمثل قانون الوجود الاجتماعي [٧٤] ، والتفاؤل (الملازم للتغيير) يتجسد ـي انتصار كفة إرادة الخير [٧٥] .

والتناقض الثاني في ذلك القول أنه لايميز بين الدين من ناحية والتفكير

الديني من ناحية أخرى ، فالدين نفسه شئ في ذاته ، والتفكير الديني شئ لذاته ، يستمد وجوده من وعي الناس وإمكاناتهم الإدراكية ، وقدراتهم على فهم الغرض الديني ، والجدل بينهما يرقى من حياة البشر ، ويقودهم إلى إعمار الأرض . واستخدام الدين باعتباره أيديولوجيا تشرع لسيطرة طبقة واستغلالها لطبقة أخرى كما حدث في العصور الوسطى ، وهذا لايعني أن الدين يناصر طبقة ضد أخرى ، وإنما الوعي الزائف الذي خضع له الأوربيون في تلك العصور ، هو الذي مكن رجال الكنيسة من استغلالهم باسم الدين ، ونظراً لطول فترة الإظلام فقد كان الفكر المادي هو الأداة العنيفة التي واجه بها مفكرو عصر النهضة هذا الإظلام وكانت حركة الإصلاح الديني ، هي حركة تعديل الفكر الديني وإعادته إلى نصابه . بتحويله من فكر سكوني إلى فكر دينامي ، يرفض الوساطة بين الإنسان وربه ، أي يرفض الشرعية التي كان يستمدها رجال الكنيسة باعتبارهم وسطاء بين الإنسان وربه ، وصاحبت حركة الإصلاح الديني عملية انتشار للتعليم الشعبي الذي يسلح المواطن بمهارة القراءة التي تمكنه من قراءة الكتاب المقدس دون حاجة لغيره واستبعاداً لهذه الوساطة .

والمنهج الجدلي الواقعي يستثمر التناقض بين الشيء في ذاته ، والشيء لذاته ، لتوجيه حركة المجتمعات الإنسانية ، وثمة الكثير من المواقف التي جرى فيها تعديل تفسير القرآن وفقاً للتطور الذي حدث في مسيرة البشرية ، فالقصور يكمن في التفكير الديني وليس في الدين نفسه ، فقد رأي رجال الدين الإسلامي أن ارتياد الإنسان للفضاء مرفوض لأنه ضد السلطان الإلهي «لاتنفذون إلا بسلطان»[٧٦] إلا أن نجاح الإنسان في ارتياد الفضاء ، كشف للفكر الديني أن السلطان لايعني رفض الله لذلك ، وإنما السلطان هنا هو سلطان العلم ، وهو معطى إلهي .

ومن ناحية أخرى ، كان الفكر الديني السائد يرى أن الإنسان لن يعرف نوع الجنين في رحم الأم ، مرتكزين في ذلك إلى قول الله تعالى «ويعلم مافي الأرحام» [٧٧] ، فقد قصروا العلم هنا على الله فقط ، ولكن إنجازات العلم كشفت عن نوع الجنين ، وبالتالي فلاتعارض بين علم الله لما في الأرحام ومعرفة الإنسان له .

وهذان النمطان في التفكير استندا إلى أن الله سبحانه وتعالى لن يسمح بمشاركة الإنسان له في الإرادة أي : إذا كان الله قد أكد أن الإنسان لن ينفذ إلى

الفضاء الخارجي فإذا ماحدث ذلك فلابد وأن يكون في ذلك حدوث لليوم الآخر ، فمع عزم الإنسان على الوصول إلى القمر أكد الكثير من رجال الدين بأن ذلك يعنى قيام يوم القيامة ، كذا فإن معرفة الإنسان لما في الأرحام يعني أيضاً قيام القيامة ، لأن الله يرفض مشاركته فيما يخصه ولكن عدم قيام القيامة يعنى أن فهمنا لما نص عليه في القرآن بشأن الحديثين السابقين هو فهم خاطئ ، وبالقياس على ذلك فإن تحريم الاستنساخ البشري هو من قبل الفكر الديني الذي يدخل في سياق مايسمى بالمحرمات الثقافية ، فمن يتصور أن الاستنساخ البشري يعنى مشاركة الله في ألوهيته ، بممارسة نوع من الخلق فهو هنا واهم ، لأن الإيمان بوحدانية الله تفرض حدوث تدخل إلهي لوقف هذا الشرك ، والفرض القابل للتصور هنا هو نزول نبي لتصحيح ذلك ، أو من قبيل التنذير ، فتغيير خلقة الله سبحانه وتعالى لاتقف عند استنساخ إنسان ، وإنما استنساخ الحيوان الأدنى هو أيضاً نوع من التغيير فيما خلقه الله ، واستنساخ نباتات ذات صفات مختلفة عما هو شائع باستخدام الهندسة الوراثية هو تغيير أيضاً في خلق الله – وفقاً للمنطق السابق– كما أن استنساخ حيوانات أو نباتات تجمع بين صفات أكثر من كائن وهو ماجرى في حالة البطاطم ، العنزروف ، وآرتشى (الحصان الآدمي) ، والكلب الآدمي ، هي أمثلة صريحة لتشويه خلق الله بما يعتبر أيضاً نوعاً من الشرك ، لكن التدخل الإلهي لم يحدث ، إذا فما حدث لايمثل نوعاً من التطاول على الإرادة الإلهية ، لكنه لايتعدى استثمار قوانين إلهية يسير بها الله خلقه ، لانتقال الإنسان من مرحلة الحياة على سطح الأرض إلى الحياة في الكون الرحب الذي سخره الله لخدمة الإنسان ، فمشروعات الإنسان لارتياد الفضاء تعتبر ضرورة يسعى بها الإنسان (النوع) للحفاظ على وجوده ، وإنهاء ارتباط وجوده ببقاء كوكب الأرض. ولن يتم إعمار الكون خارج الأرض إلا أن طريق الاستنساخ البشري ، بل عن طريق استنساخ إنسان يجمع في خصائصه بين التغذية الذاتية (النباتية) والتغذية غير الذاتية (الحيوانية) فيما يسميه العلماء بالإنسان الأخضر ، الذي يجول في الفضاء متخلصاً تماماً من ارتباطه بكوكب الأرض ، ويعتمد في تغذيته على ضوء الشمس وتوافر الماء وغاز ثانى أكسيد الكربون .

إن ماهو مطروح في هذه الورقة البحثية ليس من قبيل الخيال العلمي ، ولكن المتتبع لمسيرة العلم (٧٨) في هذا الشأن يدرك أن الأمر من قبيل التنبؤ العلمي

الذي يتجرد من شبهة الجنون أو التفكير الأسطورى .

إن قبول الاستنساخ البشري لايعني الموافقة على مايحدث الآن من عبث علمي ، ولكن الحوار المفتوح هو الأساس في تناول هذا الموضوع المصيري بالنسبة لمستقبل الإنسان (النوع) .

إن مفهوم الملكية في الإسلام يسقط فكرة اعتبار الدين الإسلامي إيديولوجيا وهذا من جانبين :

(١) الجانب الأول إن هناك من يرى في الأيديولوجيا نوعاً من الوعي الزائف ولاأعتقد أن هناك مسلماً واحداً يمكن أن يوافق على أن الإسلام نوع من الوعي الزائف .

(٢) الجانب الثاني أن هناك من يرى أن الأيديولوجيا نسق قيمى يوجه مسار طبقة بعينها وهو التعريف الشائع الآن ، ولاأعتقد أيضاً أن هناك مسلماً يرى أن الدين الإسلامي يناصر طبقة في مواجهة طبقة أخرى . فهو كالأب يناصر الضعيف إذا ما سلب حقه ، ولايسعى لتكريس سيطرة طبقة على أخرى . ومن هنا أيضاً نجد أن الدين الإسلامي في ذاته ليس إيديولوجيا .

إن مفهوم الملكية (وهو أساس التصنيف الطبقي في الفكر الماركسي) . في الإسلام ، حيث الملكية ملكية الله فقط ، يسقط تماماً فكرة ربط القيم بالطبقة ، وبالتالى يسقط مبرر وجود الإيديولوجيا نفسها .

إن طرح الباحث لهذه الأفكار هو طرح من قبيل اختبار مصداقيتها التي يكشفها الحوار ، وهي قضية شائكة يعتبرها الباحث مشروعه العلمي الذي بدأ بدراسة الجدل المثالي ، ثم دراسة الجدل المادي وتعقبه دراسة تستكمل هذا المشروع وهي دراسة الجدل الواقعي ، لعل في هذا البحث مايعتبر طرحاً لتساؤلات البحث الأخير .

الهوامش والمراجع

(١) مراد وهبة : فلسفة الإبداع ، (القاهرة ، دار العالم الثالث ، ١٩٩٦) ، ص٥١.

(٢) أحمد زايد : علم الاجتماع بين الاتجاهات الكلاسيكية والنقدية (القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨١) ، ص٢١٧ .

(٣) على سامي النشار : المنطق الصوري منذ أرسطو حتى عصورنا الحاضرة ، (الإسكندرية ، دار المعارف ، ط٤ ، ١٩٩٦) ، ص٥ .

(٤) في المقدمة المفاهيمية التي سيقوم بها الباحث ، سيرد شرح مفصل للمنهج الجدلي الواقعي ، كما قام الباحث بدراستين سابقتين ، عالجت الأولى المنطق المثالي ، وعالجت الثانية المنطق الجدلي المادي ، وفي كتاب التربية والديالكتيك الذي أصدره الباحث عام ١٩٨٤ مقارنات بين أنماط الجدل الثلاث .

* عصام الدين هلال : التربية والديالكتيك (طنطا : مكتبة سماح ، ١٩٨٤) وفكرة الجدل الواقعي سبقتها أفكار كثيرة تحاول تركيب منطق جديد من التفاعل الجدلي بين المنطقين المادي والمثالي ، وأشهر هذه الأفكار والدراسات ماقدمه عصمت سيف الدولة فيما يسميه «بجدل الإنسان» . والباحث بصدد دراسة فلسفية تربوية تؤصل للمنهج الجدلي الواقعي ، كدراسة مكملة لكل من أهداف التربية في المنطق الجدلي المثالي ، وأهداف التربية في المنطق الجدلي المادي.

(5) Robert G. Burgess (Ed) **Stratigies of Educeatinal. Research : Qualitative Methods** (London : The Farmer Press, 1985) PP 1-2.

(٦) عصام الدين هلال – التربية والدياليكتيك «دراسة فى الأصول الفلسفية للتربية» (طنطا : مكتبة سماح ، ١٩٨٤) ، ص ص٢٧-٣٨ .

(٧) مراد وهبة – فلسفة الإبداع مرجع سابق .

(٨) يذهب «إفانز وسميث» إلى أن الإبداع هو القدرة على التفاعل مع المشكلات بطريقة مريحة ، مع المشكلات الغامضة أو غير المحددة ، وإيجاد مداخل أو مقاربات Approaches جديدة وأصلية ، وتجريب تطبيقات جديدة تماماً (أحمد أبوزيد - عالم الفكر ، المجلد الخامس عشر العدد الرابع ، يناير - مارس ١٩٨٥) ، ص٨ .

(٩) محمد الحبابي : من الحريات إلى التحرر (القاهرة ، دار المعارف ١٩٧٢) ، ص١١٣ .

(١٠) عبدالستار إبراهيم : عالم الفكر ، المجلد الخامس عشر ، العدد الرابع ، يناير - مارس ١٩٨٥ ، ص٣٨ .

(١١) مصطفي سويف : الإبداع ضرورة ، مجلة إبداع (القاهرة ، الهيئة) ، المصرية العامة للكتب ، العدد الثالث ، السنة العاشرة مارس ١٩٩٢) ، ص ص٨-٩ .

(١٢) جابر عبدالحميد وآخرون : معجم علم النفس والطب النفسي ، الجزء الثاني (القاهرة ، مطابع الأهرام للإعلام العربي ، وأيضاً : روشكا ، الإبداع العام والخاص ، سلسلة عالم المعرفة (الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، العدد ١٤٤ ديسمبر ١٩٨٩) ، ص١٩ .

(13) Philip G. Altboch : The Student Revolution A Global Analysis (Bombay, Lalvani Publishing House 1970), PP375.

(١٤) عبدالفتاح الديدي : القضايا المعاصرة فى الفلسفة ، (القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٦٧) ، ص٤٨ .

(١٥) مراد وهبة : الإبداع وثقافة الطفل العربي : مجلة إبداع (القاهرة ، الهيئة العامة للكتاب سبتمبر١٩٩٢) ، ص ص١٢٠-١٢١ .

(١٦) روشكا : مرجع سابق ، ص٢٠٩ .

(١٧) المرجع السابق .

(١٨) مراد وهبة : فلسفة الإبداع ، مرجع سابق ، ص٥١ .

(١٩) عبدالستار إبراهيم : الإنسان وعلم النفس ، سلسلة عالم المعرفة ، (الكويت المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، العدد ٨٦ فبراير ١٩٨٥) ، ص٢٩٣ .

(٢٠) أحمد فؤاد الأهواني : جون ديوي ، سلسلة نوابغ الفكر الغربي ، (القاهرة : دار المعارف ، رقم ١١ ، ط٣ ، ١٩٨٧) ، ص٤٣ .

(٢١) مراد وهبة : **قصة الفلسفة** ، (القاهرة : دار الثقافة الجديدة ، ١٩٨٠ ، ص٩٩ .

(٢٢) شيبتولين : **الفلسفة الماركسية اللينينية** ، ترجمة لويس اسكاروس ، (القاهرة : دار الثقافة الجديدة ، ١٩٨١) .

(٢٣) مراد وهبة : **محاورات فلسفية في موسكو** ، (القاهرة : دار الثقافة الجديدة ، ١٩٧٤) ، ص١٣ .

(24) Dennis Child : **Psychology and the teacher** (London : Holt Rinehart and Winston, 1986) P.193 .

(25) Ibid p.224.

(٢٦) روشكا : مرجع سابق ، ص٥٧ .

(27) Thomas L. Good & Jere E. brophy : **Educational Psychology A Realistic Approach** 2ed (N.Y Holt, Rinhart and Winston,1980), P517.

(٢٨) عبدالستار إبراهيم : الإنسان وعلم النفس ، مرجع سابق ، ص٣٠٧ .

(٢٩) أحمد أبوزيد : تقديم ، مجلة عالم الفكر (القاهرة : المجلد الخامس عشر العدد الرابع ، يناير ، مارس ١٩٨٥) ، ص٩ .

(٣٠) مراد وهبة : الإبداع والجنون ، مجلة إبداع (القاهرة : الهيئة العامة للكتاب ، العدد الثالث ، السنة العاشرة ، مارس ١٩٢) ، ص٩ .

(٣١) المرجع السابق ، نفس الصفحة .

(٣٢) هنرى لوفيفر : ماركس وعلم الاجتماع ، ترجمة بدر الدين قاسم الرفاعى (دمشق : وزارة الثقافة ، ١٩٧١) ، ص ص٥-٣٦ .



(33) Rokeach M. : **The Nature of Human values** (London : Macmillan Publisher 1975) . P.17.

(٣٤) تكمن حرية الإنسان في أنه يختلف عن الحيوانات الدنيا ، التي لاتنتج إلا ماتحتاجه مباشرة ، فهو دائماً ينتج متحرراً من الحاجة الجسدية والحيوان الأدنى لاينتج إلا لنفسه في حين يعيد الإنسان إنتاج الطبيعة بأسرها (كارل ماركس : **مخطوطات ١٨٤٤** ، ترجمة ماجستير (القاهرة : دار الثقافة الجديدة، ١٩٧٤) ، ص٧٤ .

(35) Berian J. et al : **Sociology of Education** (London : Richard Clay L.T.D. 1969), P40.

(٣٦) عصام الدين هلال : **التغير الاجتماعي في بيئة صناعية ومتطلباته التربوية، دراسة تربوية ميدانية للتغير الاجتماعي في بندر المحلة الكبرى** ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٧٩ ، ص٦ .

(٣٧) هنرى لوفيفر : مرجع سابق ص١٩ .

(٣٨) كارل ماركس : المخطوطات ، مرجع سابق ، ص٧٠ .

(39) Robert Blauner : **Alienation and Freedom** (Chicago : University of Chicago Press, 1964) Chapter I In : Richard C. Edwards et al : **The capitalist system, A Radical Analysis of American Society** (N.J : Prentic - Hall inc Englewood Cliffs 1978). P275.

(40) Ibid : p49.

(٤١) الرأسمالى نفسه مغترب تتحكم فيه قوى غير إنسانية هي آليات السوق ، فقوى السوق تتحكم في كل من الرأسمالى والعامل ، وهذا هو اغتراب النوع الإنسانى عن وجود الإنسان وكيفه النوعي ، أنه عملية نفي Negation كلى لطبيعة الإنسان انظر : نبيل رمزى اسكندر : **الاغتراب وأزمة الإنسان المعاصر** (الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٥) ، ص١٦٢ .

(42) Mcquarie, D.: **Marx Sociology, Social Change, Capitalism** (London : Quartet Books, 1978). P58.

(٤٣) محمد الحبابى : من الحريات إلى التحرر ، مرجع سابق ، ص١٣٥ .
(٤٤) المرجع السابق ، ص١٣٦ .
(٤٥) المرجع السابق ، ص١٣٧ .
(46) Richard C. Edwards et al., Op Cit, P65.
(47) Ibid P.66.
(48) Ibid P.80.
(٤٩) كارل ماركس : رأس المال ، ترجمة راشد البدراوى (القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٦٩) ، ص٥ .
(50) Richard C. Edwards et al : opcit p81.
(51) Ibid p81.
(52) Ibid p86.
(53) Ibid p90.
(54) Ibid p90.
(55) Ibid p91.
(56) Ibid 91.
(٥٧) عصام الدين هلال : الأبعاد الطبقية لإنتاج المعرفة التربوية ، مجلة التربية المعاصرة (القاهرة : الصدد لخدمات الطباعة ، العدد السابع ، سبتمبر ١٩٨٧) ص ص١٣١-١٣ .
(58) Jozef Bognar : **Economic Policy and Planning in developing countries** (Budabest Akdemiai Kiao 1969), P312.
(59) Ibid p316.
(60) Michael W. Apple : **Cultural and Economic Reproduction in Education** (London : Routledge & Kegan Paul, 1982), p9.
(61) Rosen, S.M. : **Education and Modernization in USSR** (London, Addison. Wesley Publishing Co. 1971), P33.
(62) Makarenko, **Problems of Soviet School Education** (Moscow, Progress Publishers1964) PP90-98.



(64) Ben Cosin. et al : **School Work and Equality A Reader** (London : Hodder and Stoughton, 1989), P125.

(٦٥) عبدالستار إبراهيم : مرجع سابق ، ص٢٩ .

(66) Thomas : Opcit, P517.

(٦٧) فاخر عاقل : طبائع النشر ، دراسات نفسية واجتماعية ، كتاب العربى الكتاب السادس ، يناير ١٩٨٥ ، ص ص٣٣-٣٥ .

(٦٨) زين العابدين درويش : **تنمية الإبداع ، منهج وتطبيقه** ، (القاهرة : دار المعارف ، ١٩٨٣) ، ص ص٣٢-٣٥ .

(٦٩) حسن حسين البيلاوى : **في علم اجتماع المدرسة** ، (القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٩٣) ، ص٥٧ .

(٧٠) محمد الحبابي : مرجع سابق ، ص١٠٩ .

(٧١) مراد وهبة : فلسفة الإبداع ، مرجع سابق ، ص٦٨ .

(٧٢) روشكا : مرجع سابق ، ص٩٤ .

(٧٣) سورة الرعد آية ١١ .

(٧٤) «قال اهبطا منها جميعا بعضكم لبعض عدو» سورة طه آية ١٢٣ .

(٧٥) «ولينصرن الله إن الله لقوى عزيز» سورة الحج آية ٤٠ .

(٧٦) انظر : عبدالمحسن صالح : **التنبؤ العلمى ومستقبل الإنسان** (الكويت : المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، العدد ٤٨ ، ١٩٨٤) .

الفصل الثامن

«رؤية تفكيكية للمفاهيم التربوية»

"رؤية تفكيكية للمفاهيم التربوية" (١)

مازال عدد المؤسسات الاقتصادية المرتبطة بالإنترنت في حدود ٢٠٠٠ مؤسسة في الدول العربية مجتمعة وبلغ عدد المواقع الإسرائيلية ٢٠٩٦ مواقع في ديسمبر ١٢٩٩٦ (١) . وتشير بعض الإحصاءات إلى أن ٦٠٪ من حجم القوى العاملة في الوطن العربي من الأميين ومشاركة المرأة في القوى العاملة لايتعدى ٥٪ من حجم القوية العاملة (٢) .

وهذا يعني أنه إذا أردنا التنافسية فإن هذا يتطلب ترقية قدرات جميع أفراد المجتمع ، وبالتالي القضاء على أسباب الأمية وتدني مشاركة المرأة بصفة عامة من خلال تبني برامج تعليمية تكافح الفقر من جهة ، وتعمل على التنافسية وترقية القدرات وإثرائها من جهة أخرى وتمكين الأفراد من أساسيات المعرفة والتعلم الذاتي وتقوية الفرص للحصول على الأصول الإنتاجية والتحكم فيها ، ولكن يحكم الواقع والممارسات التربوية والتعليمية كثير من الأفكار والمفاهيم المشوهة التي تحتاج إلى دحض وإعادة تفكيك وتركيب جديدة ، مثل أن هناك سنوات للتمدرس وأخرى للعمل ، وأن يظل التعلم داخل جدران تسمى مدرسة ، وأن سياسات الكم تعمل ضد سياسات الكيف في التعليم ، وأن مفهوم الذكاء من المفاهيم المحورية في عمليات التعلم ، وأن التعليم يتم في مكان والتدريب يتم في مكان آخر ، وأن التعليم يجب أن يرتبط باحتياجات سوق العمل ، وغيرها من المفاهيم التي تؤثر على عمليات التعليم والتعلم .

وكل هذه القضايا وتلك المفاهيم تحتاج إلى إعادة نظر مثل قضايا أخرى سوف تتناولها الدراسة الحالية كأمثلة ، وبالتالي فإن هذه الدراسة تحاول سبر أغوار المفاهيم الحاكمة للتنمية البشرية بصفة عامة ومفاهيم التعليم والتعلم بصفة خاصة

---

(١) أ. د. طلعت عبدالحميد .



في إطار تداعيات وتجليات الكوكبية ، وعملية البحث فيما وراء المفاهيم ، وتبني استراتيجيات الدحض والتفكيك لما هو سائد من تأثيرات الكوكبية ومايصاحبها من مفاهيم عابرة للجنسيات كمرحلة أولية تتيح تأسيس إرهاصات لرؤية وأنموذج ملائم للتنمية البشرية بصفة عامة والتعليم والتعلم بصفة خاصة للمنطقة العربية في تشابكاتها مع المحيط الكوكبي في شتى المجالات .

ومنهجياً يتم استخدام المنهجين النقدي والتفكيكي ، فالتفكيك يساعد على تناول النصوص والمفاهيم بقدر كبير من التشكك على اعتبار أن لغة التنظير هي لغة استعارية تهدف إلى إحداث تأثير أو تكوين صورة بدلاً من نقل الواقع نقلاً موضوعياً ، فهي استعارة تعبر عن رؤية الباحث للعالم ولطبيعة الأشياء ، ويقوم التفكيك على مبدأ المناقشة غير المقيدة التي لاتفترض نتيجة نهائية ، وكذلك كشف الإيديولوجية السائدة وكشف التناقضات من أجل كشف مدى تزييف الوعي وإظهار الضمني والمسكوت عنه في المفاهيم .

كما يسهم المنهج النقدي في عمليات كشف التناقضات حيث يتم إبراز الإشكاليات وإثارة التساؤلات حول المفاهيم السائدة المؤثرة في الفكر التربوي العربية ، وفي الممارسات التعليمية حتى يمكن رفع التناقضات وتكوين إرهاصات للإجابة عن التساؤلات من خلال أسلوب إعادة التركيب .

وتهدف هذه الدراسة كما يتضح من العنوان إلى الجمع بين التفكيك للمفاهيم السائدة المعوقة من وجهة نظر الباحث ، إلى جانب عملية إعادة التركيب والتكوين لمفاهيم تم تقويضها ودحضها بجانب المفاهيم التي تفرز من خلال الواقع العربي المشتبك مع تجليات الكوكبية اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً وسياسياً ، **فالهدف الأول إذن هو التفكيك من أجل التكوين على أسس أكثر اقتراباً من الواقع الموضوعي .**

وإنجاز الهدف الأول يسمح بتحقيق مايلي :

- دحض المفاهيم الأساسية المكونة للأنموذج التربوي السائد في العالم العربي .
- تكوين رؤية بديلة تصبح بمثابة إرهاصاً لتكوين أنموذج جديد في محاولات تالية لباحثين آخرين .
- مساعدة صانعي القرار في تبني استراتيجيات وخطط تعليمية تسهم في تكوين

إنسان عربي فاعل ومؤثر فيما يحدث على الكوكب .

- وتنصب أهمية هذه الدراسة نحو عمليات إثراء الجانب التنظيري الخاص بالبحوث الأساسية في مجال التنمية البشرية بصفة عامة والتعليم والتعلم والتدريب بصفة خاصة .

كما أنها تبين مدى العلاقة الجدلية بين التغييرات الكوكبية وعمليات نمو وظهور وتغير المفاهيم التربوية .

وتسير خطوات الدراسة من خلال سبر أغوار تجليات الكوكبية التي تحيط بنا وتؤثر على الأنموذج التنموي الذي نحتذى به ، ثم تتم محاولة نقدية للمفاهيم والبنى الحاكمة لعمليات التعليم والتعلم مع طرح الرؤى البديلة لرفع التناقضات والإجابة عن التساؤلات حلاً للمشكلات المستقبلية حتى تصبح عمليات تكوين فاعل عربي قادر على التنافس القوى كوكبياً أمراً مرغوباً فيه ونقدر عليه .

(١) التعليم وإشكاليات الكوكبية :

تعد الكوكبية والمعلوماتية - باعتبارها تجلياً معرفياً - إرهاصاً لحضارة جديدة ، وإذا كان البعض يرجعها إلى السانسيمونيين - الذين دعوا إلى إنشاء السكك الحديدية لتقريب المسافات - فإن البعض الآخر يعتبرها مرحلة متقدمة من مراحل الرأسمالية تؤدي إلى تقوية دول المركز (الشمال) وإلى تهميش الأطراف (دول الجنوب) .

ومع ذلك فإن منطق الكوكبية يدعو إلى إلغاء الحدود والعقبات التي تحول دون انتقال البشر والسلع والأفكار عبر كوكب الأرض ، طلباً للعيش المشترك نظراً لوحدة المصير وعالمية المشكلات (الإرهاب ، تلوث البيئة ، الفقر ، غسيل الأموال) .

كما أن أفكار الأمية والعالمية نجدها منتشرة في معظم الإيديولوجيات البشرية وفي الديانات السماوية .

ومع ذلك فإن اللبس يحدث عندما لانفرق بين المتغير والثابت ، أو بين مايحدث آنيا ومايمكن استشرافه مستقبلياً ، فاللحظة التاريخية تشير إلى نوع من

الأمركة اقتصادياً وسياسياً وثقافياً ، حيث توجه الولايات المتحدة الأمريكية الكوكب وفقاً لمصالحها مثلما يحدث في مجلس الأمن سياسياً ، وصندوق النقد الدولي والبنك الدولي اقتصادياً ، والهيمنة الإعلامية ، ونشر نمط الاستهلاك الرأسمالي ثقافياً واتفاقيات الجات تشريعياً ، ولكن هذه النظرة تغفل عوامل المقاومة والمغايرة واختلاف القوى والمصالح ، والتوجهات الأخرى الموجودة على الكوكب والتي لاتستطيع في اللحظة الراهنة المواجهة الشاملة لتلك الأمركة ، ولكنها موجودة وتنمو متناقضة مع تلك الأمركة التي تسعى إلى تنميط الكوكب - وفقاً للنمط الأمريكي - مولدة الانكفاء على الذات للدول الرخوة ، كما أن هناك بعض القضايا المسكوت عنها في الخطاب الإعلامي حيث تشير إلى العديد من الإشكاليات التي تترك آثارها على التعليم والتعلم منها مايلي :

(١-١) يدعو منطق الكوكبية إلى إبراز التنوع الخلاق من أجل التنافسية التي تؤدي إلى مزيد من التقدم لبني البشر ، ولكن التشريعات التي أفرزتها مصالح الدول الصناعية وفي مقدمتها الولايات المتحدة الأمريكية (مثل اتفاقيات الجات ومعايير الجودة الأيزو) تدعو إلى التنميط واتباع نموذج تنموي وحيد ، يجب أن يحتذى به وتتبناه المؤسسات الدولية المقرضة والمانحة للأموال فيما عرف بسياسات التكيف الهيكلي أو الإصلاح الاقتصادي القائم على الخصخصة ، التي تتيح الاندماج في السوق الرأسمالي في ظل منافسة غير متكافئة بين دول الشمال ودول الجنوب وعلى الدول الفقيرة أن تلحق بالركب من خلال تعظيم قدراتها من أجل تنمية بشرية تعتمد على التعليم عالي الكفاءة ، ولكننا نجد في نفس الوقت دعاوى حق قد يراد بها باطل ، وهي الاهتمام بالتعليم الأساسي الذي يؤتى ثماره بعد سنوات عديدة ، دون الاهتمام بالتعليم العالي الذي يوفر قاعدة تتيح التنافس في وقت أقصر ، وكذلك الاهتمام بالتعليم الفني والبحوث التطبيقية دون الاهتمام بالتعليم النظري والبحوث الأساسية المولدة للإبداع ، وهذا يتطلب اعتماد منطق جديد يراعى هذا وذاك ولايضع القضية من خلال منطق صوري ينطلق من «إما التعليم الأساسي أو الفقر» دون الاهتمام بالتعليم العالي ، في نفس الوقت الذي نهتم فيه بالتعليم الأساسي أو نهتم بتعليم الصغار دون الكبار ، غير أن العلاقة بينهما جدلية والتأثير بينهما متبادل مثل الاحتياج للأبحاث الأساسية والتطبيقية في نفس الوقت .

(١-٢) الاتجاه نحو الخصخصة انطلاقاً من أن الشركات متعدية ومتعددة الجنسيات تضعف من قوة الدولة ومؤسساتها ، وأن المؤسسات لاتستطيع العمل في إطار قوي كما كان سائداً في عصر الصناعة أو الحداثة .

وهذا المنطق يغفل أن معظم دول شرق آسيا قد شهدت نمواً معتمداً على مؤسسات الدولة ، كما أن معظم المزارعين في دول الشمال مازالوا يتمتعون بأنواع مختلفة من الحماية والرعاية من قبل الدولة ، بالإضافة إلى الرعاية المتمثلة في مجانية التعليم العالي في معظم الدول المتقدمة (فرنسا ، كوريا الجنوبية) ، واعتبار أن التعليم بمثابة قضية أمن قومى (تقرير أمة في خطر في الولايات المتحدة الأمريكية) وبرنامج كلينتون الانتخابي في فترة ولايته الثانية، وبرنامج تونى بلير في إنجلترا وتعهدات بوش الابن بوضع التعليم على قمة أولوياته ، ومع ذلك فإن طلاب التعليم العالي المقيدون في مؤسسات التعليم الخاص لايتجاوز ٢٠٪ منذ سنوات عديدة في الولايات المتحدة الأمريكية ، على الرغم من خطابات الهرولة نحو خصخصة التعليم العالي في الدول الأقل نمواً .

(١-٣) يتطلب الإبداع تدفق المعارف من أجل تحقيق التراكم الذي يؤدى إلى مزيد من النقلات والثورات المعرفية العلمية ، وبالتالي يتم تشاطر المعارف بين الباحثين ضماناً لاستمرارية الإبداع ، ولكن في ظل حقوق الملكية الفردية التي أقرتها الجات ، التي أتاحت ملكية المعرفة واحتكارها ، وبالتالي فإن تداول المعرفة العلمية ، قد يقل مما يقلل من فرص الإبداع العالمي بصفة عامة ، وهذا يؤثر بالسلب على دول الجنوب بصفة خاصة نتيجة عوامل عديدة منها ضعف قدرة وجود قاعدة علمية .

كما نجد في نفس الوقت أن الثورة المعرفية التكنولوجية جعلت الدول الصناعية تسعى إلى تفكيك النماذج العلمية التفسيرية القديمة في بحث عن نماذج جديدة ، وتحاول تعلم مهارات جديدة وطرائق جديدة للتفكير تتساوى مع التعقيدات الحالية ، وهذه الحالة تجعل دول الجنوب في حالة خطيرة كما أنها في نفس الوقت لديها الفرص لترقية قدراتها الإبداعية من خلال تعليم متميز محوره الإبداع يعتمد على تكنولوجيا المعلومات [٢] .

(١-٤) تقوم إيديولوجية الكوكبية على تقريب الأمكنة وانصهار وتنوع



الثقافات ومشاركة الجميع في صنع مصير الكوكب من خلال آليات في مقدمة مجتمع الاتصالات والمعلومات الذي يتيح قدر من الشفافية وتيسر الطرق السريعة للتعلم والتثاقف وحل المشكلات ، ومن ثم نشأ إنسان الاتصال Homo Commu-nicans حيث يصبح الاتصال قيمة إنسانية تتيح حرية الاختيار ، وبالتالي أصبحت ماهية الإنسان محورها الاتصال مستوعبة ومتجاوزة الماهية الديكارتية والماهية الداروينية .

غير أن تقنيات الاتصال قد تعمل على التنميط ثقافياً ، كما أنها قد تسمح أيضاً بأيديولوجيات المقاومة والانكفاء على الذات ، ومع ذلك تظل قيمة الاتصال غائبة كمحدد أساسي لماهية الإنسان تصمم البرامج التعليمية والتدريبية وتعد وفقاً لتلك الماهية .

وإلى جانب ذلك نجد الاتفاق فيما بين الاتجاهات الأُصولية والاتجاهات الراديكالية والماركسية بصفة خاصة - على مقاومة الكوكبية على الرغم من الاختلاف الابستمولوجي فيما بينهما ، فالأصولية تخشى العلمانية والماركسية ترفض سيادة النمط الرأسمالي الذي يدعمه منطق وآليات الكوكبية ، وبالتالي يسود الخطاب الإعلامي العربي دعوات تنادي بالحفاظ على ... (الهوية ، الخصوصية، اللغة ، التراث ، الخ) بدلاً من الخطاب الذي كان يروج إلى الانفتاح على الآخر في لحظات القوة من تاريخ المنطقة العربية .

(١-٥) التغير المتسارع في المعرفة ، وخاصة المعرفة العلمية ، تتراكم كل ثمانية عشر شهراً مع ثورة الاتصالات ، مما جعل الأسواق والاختراعات تزداد سرعة وتغير كمياً وكيفياً وهذا فرض أنواع من المهن والوظائف لم تكن وجودة من قبل كما يتطلب تعليماً مستمراً وتدريباً معاوداً حتى يتسنى لطالبي العمل اللحاق بالتغيرات الحادة في سوق العمل إلى الدرجة التي تتوقع فيها بعض الدراسات بأن الفرد يمكن أن يغير وظيفته من ثلاث إلى أربع مرات طوال حياته ، وهذا يعنى أن الحديث عن سنوات معينة للتمدرس وسنوات محددة للعمل مدى الحياة أصبح من مخلفات العصر الصناعي الحداثي الذي لايتفق مع متطلبات عصر مابعد الصناعة، ومابعد الحداثة ، حيث ثورة المعلومات التي جعلت التغير المتسارع سمة أساسية في شتى المجالات ومنها العمل .

وهذا يلقى العبء على التعليم العالي والجامعي من جهة ، ويتطلب نظرة مغايرة للتعليم قبل الجامعي من جهة أخرى ، كما يتطلب إعادة النظرة في الفصل غير المبرر بين مؤسسات التعليم النظامي وغير النظامي ، مع الاستفادة من إمكانات التعليم العرضي في إطار التعليم المستمر والتدريب المعاود [٤] .

كما أن هذا الوضع يتطلب إعادة النظر ، ودحض المقولات التى تنادي بربط التعليم باحتياجات سوق العمل ، تلك المقولات التي تقوم على مسلمة مفادها ؛ ثبات السوق ، وأن التعليم عليه أن يتكيف مع تلك السوق ومهاراته ومهنه ، كما أن تلك المقولات ظلت تختزل وظائف التعليم في الوظيفة الاقتصادية فقط ، وتنظر للإنسان بوصفه كائناً اقتصادياً باحثاً عن الربح فقط، وليس لديه أية غايات أخرى يحيا من أجلها ، وظلت تنظر إلى المتعلم بوصفه موضوعاً ليس له ذات ، أو تنظر إليه باعتباره مجرد مورد من الموارد اللازمة للإنتاج ، دون النظر إليه باعتباره ذاتاً وفاعلاً اجتماعياً إلى جانب كونه منتجاً .

(١-٦) لذلك جاءت بعض الخطابات التربوية في الدول الصناعية تدعو إلى موت المؤسسة ، وفي مقدمتها المدرسة التي ادعوا أنها أنشئت من أجل تحقيق المزيد من الضبط الاجتماعي ، وإعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية التراتبية وتعليم الأطفال أخلاق قائمة على الطاعة مما يتيح أداء أفضل في مؤسسات الإنتاج ، حيث يتسم هؤلاء الخريجون بالطاعة للرؤساء من البراجوازيين أصحاب المشاريع الإنتاجية بالإضافة إلى عمليات التنميط التي تتم للطلاب من خلال معايير محورها الاصطفاء / الاستبعاد ، وبالتالي فرضت النظرة الطبقية أن يتم التعليم النظرى بمعزل عن التطبيق العملي ، فكل منهما له مؤسساته وله رواده كل وفقاً لطبقته الاجتماعية . ولكن في ظل الكوكبية ، حيث أصبح التعليم ، وخاصة التعليم عالي الجودة يعطي قيمة مضافة تفوق قيمة رأس المال والمواد الخام والعمل ، وبالتالي أصبح التعليم العالي للجميع ، كسياسة تحقق الأمن القومي للدول الصناعية بالإضافة إلى ظهور جامعات شاملة مرتبطة بمواقع الإنتاج في ألمانيا ، وظهور صيغ تجمع بين التعليم الأكاديمي والتطبيق العملي ، وتجمع بين خصائص التعليم النظامي والتعليم غير النظامي مثل كليات المجتمع المنتشرة في دول عديدة في مقدمتها الولايات المتحدة الأمريكية . وكذلك ظهور صيغ للتعليم المفتوح وأخرى للدراسات المسائية وأخرى تتيح الانتساب ، وكل تلك الصيغ تعمل

على أن يكون التعليم العالي للجميع مما يتيح فرص التميز للجميع ، ومن يظهر تميزاً يصبح امتيازه رهناً بجدراته وليس نتيجة عوامل غير قدراته مثل أصله الاجتماعي .

(١-٧) وعلى الرغم من ذلك فإن الشركات متعددة ومتعدية الجنسيات تتحالف مع بعض الشرائح الطبقية في بعض الدول مما يؤدي إلى ظهور طبقية ذات طابع كوكبي أممي ، ولم تعد الطبقية محصورة في إطار مجتمعى فقط كما كان سائداً في فترة ازدهار الدولة القومية المحاطة بأسوار الحماية .

وعلى الرغم من ذلك يظل التعليم للجميع (مؤتمر جوميتان ١٩٩٠) هو الركيزة الأساسية لإتاحة التميز للجميع (مؤتمر القاهرة ٢٠٠٠ ، ودكار ٢٠٠٠)، حيث التسليم بأن المعرفة العلمية هي التي تعطى القيمة المضافة في ظل السوق الكوكبى ، وعلى اعتبار أن التعليم أصبح بمثابة قضية أمن قومى وليس مجالاً للصراع الطبقي والإيديولوجي ، كما كان سائداً في عصر الصناعة والحداثة .

(١-٨) دعوات التنافسية والتغيرات المتسارعة في شتى المجالات التي تسود السوق الكوكبي دعمت ظهور الدعوات لتفريد التعليم حيث الاستجابة لحاجات المتعلمين المتغيرة ، وبالتالي جعل التعلم الذاتي والاتجاه نحو تعليم عملية التعلم من أجل إنتاج المتعلم الموجه ذاتياً ، والمشارك في عمليات التدريب والتعليم بطريقة معاودة ومدى الحياة .

وبالتالي ظهور مؤسسات تتسم بالمرونة في نظم القبول وفي المحتوى وفي نظم التقويم وفي نظم الحضور ، ومنها صيغ التعلم من بعد والتعليم المفتوح .

(١-٩) إذا كان البعض يرى في الكوكبية في اللحظة الراهنة صورة من صور تطور نمط الإنتاج الرأسمالي ، فإن هذا النمط يتميز بمشكلة هيكلية تتمثل في أن البطالة سمة ملازمة لذلك الإنتاج ، فعلى سبيل المثال نجد أن البلدان الصناعية فيما بين عامي ١٩٧٨ و١٩٨٧ كانت نسبة البطالة فيها حوالي ٦,٦ ٪ وفي عام ١٩٩٧ كانت ٦,٩ ٪ ، وفي الاتحاد الأوروبي فيما بين عامي ١٩٧٨ ، ١٩٨٧ كانت النسبة ٨,٤ ٪ وفي عام ١٩٩٧ كانت ١٠,٨ ٪ .

وهذا يفرض على جميع الدول ، وخاصة دول الجنوب ، وهي تدخل في حلبة التنافسية ، وتقيم مؤسساتها التعليمية من أجل ترقية القدرات من أجل تحقيق

مميزات تنافسية عالية فإنه يقع على عاتقها أيضاً إعداد البرامج التعليمية والتدريبية من أجل مكافحة الفقر وترقية القدرات التنافسية في نفس الوقت .

وبالتالي من الممكن أن تضم الجامعة الواحدة العديد من الكليات المتخصصة التي تعمل في تخصصات مختلفة ، مع تحقيق درجة من التنسيق والتكامل فيما بينها وبعضها يضم مراكز وكليات للمجتمع وبعضها يضم كليات متخصصة وبعضها يرتبط بمواقع الإنتاج على غرار الجامعة الشاملة في ألمانيا مع تنوع نظم التعلم متعدد القنوات من بعد وفي الموقع .

(١-١٠) تفرض الكوكبية وتشريعاتها نمطاً من المعايير الذي يتسم بطابع العلمانية مما يتناقض مع خصوصيات وتشريعات بعض الدول فعند عقد الصفقات وعند إجراء عمليات التبادل السلعية لن تتدخل معايير الحرام والحلال بل سوف تطبق التشريعات ذات الطابع العلمانيبالأنجلوسكسوني إلى جانب ما تأتى به التقنيات العالية مثل الإنترنت وأطباق الاستقبال الفضائية من قيم مغايرة .

ومن هنا تأتى الهواجس التي ترى أن الهوية في سبيلها إلى الاضمحلال وتظهر دعوات من أجل المحافظة على الهوية والانكفاء على الذات في الوقت الذي كانت فيه الدولة الإسلامية في عصور ازدهارها تدعو إلى الانفتاح على الآخرين والآن في ظل الثورة التقنية لانستطيع الفكاك من الطبيعة الاقتحامية للتقنيات وتظهر تلك الإشكالية التي تحتاج إلى رفع ، حيث يرى البعض أن التحصين الداخلي للمتعلم يتم من خلال إشاعة التفكير الناقد في مختلف مؤسسات التعليم يستطيع كشف التناقضات في الواقع وفي الفكر .

هذا بالإضافة إلى تفعيل منطق جدلى يستطيع استيعاب التغير الحادث في الوجود والتعامل مع التعقيدات والتشابكات التي يعج بها الكوكب وهذا لن يتأتى إلا من خلال منهج ومنطق لايختزل التعيدات في الظواهر والمشكلات بل يمكنه التعامل معها مثل منهجية التعقد والمنطق الذي يطلق عليه البعض المنطق الضبابي الذي لايرى القضايا إما صادقة أو كاذبة بل يتعامل مع هذا وذاك في نفس الوقت من خلال منطق متعدد القيم يرى أطياف وتدرجات بين الأبيض والأسود .

وإن كان ذلك كذلك فإنه يجب أن نراجع المفاهيم السائدة ونحاول تفكيكها



مثل مفاهيم التنمية البشرية ونحاول التأسيس لأنموذج جديد يعالج الوجه الآخر لبعض المقاربات مثل تكوين التصورات وتكوين العقل العلمي والعلاقة بين التعليم والتدريب والفهم الجديد لطبيعة العلم والتركيز على الغائب من القضايا الجديدة لعمليات التعليم ومحو الأمية .

(٣) الوجه الآخر للمفاهيم :

(٢-١) قضية المفاهيم تنطوي على إشكالية أنها تصاغ في سياقات تجعلها صعبة التحقق في سياقات أخرى ، فقد تقوم على افتراضات ليست بالضرورة متحققة في ظروف أخرى فمن وجهة نظر زرنوقة أن التعريف الذي يتبناه البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة للتنمية البشرية ، باعتبارها عملية توسيع أو تعظيم اختيارات الناس ، نجد أن افتراضات قد قام عليها هذا التعريف ليست بالضرورة متحققة في بعض الدول ، مثل افتراض أن إشباع الحاجات الأساسية متحققة وأن الدخل الفردي قد زاد وتم توزيعه بطريقة عادلة بين الناس ، كما أن مفهوم الخيارات الإنسانية قد يساوي بين الحاجات الأساسية وغير الأساسية واحتياجات الأغنياء واحتياجات الفقراء ، كما أن مؤشرات القياس لعملية التنمية لاتتسم بالصدق المطلق ، فمؤشر متوسط العمر المتوقع للتدليل على مستويات الصحة والتغذية لايعكس مدلوله بشكل دقيق فهو قد يشير إلى طول الحياة وليس نوعيتها .

ومعدل القراءة والكتابة للتدليل على حالة المعرفة لايرى أن القراءة والكتابة ليست دليلاً ومقياساً على الوعي وأنها مجرد أدوات للتعلم .

ثم أن متوسط نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي للتدليل على توفر الموارد اللازمة لمستوى معيشة لائق هو تعبير عن شخص افتراض حيث لايراعى التباين بين من هم تحت خط الفقر ومن يحصل على دخل أعلى (٥) .

ويرى مصطفي كامل أن التعريف لايرتكز على كل ماله علاقة بالحريات المدنية والسياسية ، كما أن هناك ندرة الإشارة إلى الثمن الذي تدفعه الشعوب من أجل تحقيق التنمية أو توسيع الاختيارات ، بالإضافة إلى عدم وجود نظرية موجهة للمفهوم تبين كيفية تحقيقه (٦) .

ووفقاً لهذا فإن مفهوم التنمية البشرية لايقف عند حد تكوين القدرات البشرية مثل تحسين الصحة وتطوير المعرفة والمهارات ، بل يشمل استخدام البشر

لهذه المهارات في الاستمتاع وفي الإنتاج والمساهمة الفاعلة في الأنشطة المختلفة وصولاً إلى مستوى الرفاه المستحق للبشر (٧) .

(٢-٢) أدت التغيرات الحالية إلى تغير مفاهيم التعليم والتدريب والعمل والقيمة المضافة التي أصبح المكون المعرفي عاملاً حاسماً فيها ، وفي هذا الصدد يؤكد لورى باس على ضرورة الأخذ بالأسلوب العلمي في التعامل مع الوقت ، باعتباره أداة للمستقبل مثل الموارد الأخرى كالقوى العاملة والأموال والأجهزة والمعدات ، ومن أهم الاتجاهات المستقبلية هي أن المنافسة العالمية والتقدم التكنولوجي السريع قد أحدثا تغيرات في طبيعة العمل ومحتواه ، مما جعل الأفراد أهم ميزة أكثر من الموارد الأخرى مما جعل الاستثمار في التدريب يعد استثماراً استراتيجياً نتيجة للتغير المتسارع في المهن والوظائف فالمهن والوظائف الجديدة التي استحدثت فيما بين عام ١٩٨٤ وعام ٢٠٠٥ تحتاج إلى نوع من التعليم يتسم بالعمق غير المتواجد في التعليم النظامى الحالى .

كما أنه فيما بين ١٩٧٠ وحتى ١٩٩٠ تطلبت الأعمال والوظائف مهارات فكرية بنسبة ١١ ٪ ، وازدادت عدد الوظائف التي تحتاج إلى مهارات شخصية بنسبة ١٩ ٪ ، وانخفضت عدد الوظائف التي تحتاج إلى مهارات حركية بنسبة ٤,٥ ٪ .

وأصبح أكثر من ٧٠ ٪ من الوظائف الإدارية والقيادية تتطلب تعلم مهارات الكومبيوتر ، ومنذ ١٩٨٤ ارتفع عدد العاملين الذين يستخدمون الكومبيوتر في العمل من ٢٥ ٪ إلى ٤٦ ٪ .

وازدادت العلاقة الموجبة بين مستوى التعليم والأجر ، كما أن كل سنة إضافية يمضيها الفرد في التعليم تزيد من أجره بنسبة ٥ إلى ١٥ ٪ من إجمالى دخله طوال حياته (٨) .

(٢-٣) على الرغم من عدم تكيف بعض الكبار للتغيرات السريعة لأساليب العمل إلا أنه يوجد تزايد في قوة العمل للبالغين ٥٥ سنة فأكثر ، بينما تتناقص فيما بين ٢٥-٣٤ سنة نتيجة زيادة سنوات التعليم وتنوعها بالإضافة للخبرات المكتسبة.

وهذا جعل التدريب يظل مستمراً ومتزايداً كما يتجه نحو تقديم المعلومات وجعله موجهاً ذاتياً ويصاحب ذلك أن نظام الأجور بالنسبة للعمالة المؤقت قفز من

٢،٢ بليون دولار عام ١٩٩١ إلى ٤،٩ بليون دولار عام ١٩٩٦ وهذا يعني من جهة أخرى أن الإحساس بالأمان في العمل شئ أصبح من مخلفات الماضي .

(٢-٤) في الشركات التي تضم أقل من ٥٠٠ موظف حيث الأعمال المتوسطة والصغيرة مما يتطلب إدارة للتدريب على الخدمة المتكاملة وليس الاقتصار على الجزئي من المهارات .

(٢-٥) أتاحت التكنولوجيا الحديثة تقديم التدريب في الموقع وليس الاقتصار على قاعات التدريب أو الفصول فالكومبيوتر ووسائل البث المعقدة والإنترنت ساعدت في تغيير بيئة التدريب والعمل على حد سواء .

فالإنترنت يحظى باثنين من المستخدمين الجدد كل دقيقة منذ سنة ١٩٩٠ وهذا يساعد على انتشار التعلم من بعد والتدريب الموجه للعمل [٩] .

(٢-٦) تهتم أنظمة العمل عالية الأداء بمفهوم النسق المتكامل لتعليم وتدريب الأشخاص وأن المنظمات التي تستخدم الأساليب عالية الأداء وتستخدم طريقة إدارة الجودة الشاملة لكي ترفع بها الإنتاجية والأرباح وتنخفض بها نسبة ترك العمل .

وازدادت نسبة العمل من خلال فرق وكذلك فرق العمل التي تقود نفسها[١٠].

(٢-٧) نظراً لتزايد عدد المؤسسات التي يقوم أساسها على المعرفة نجد التدريب مكمل للعملية التعليمية حيث يتكامل العمل مع التعلم ويتفق معظم الخبراء على أن المنشآت هي التي تحدد نمط التعليم الخاص بها ، حتى يتم ربط التعليم بالأداء ، كما أن المؤسسة التعليمية أصبح يطلب منها أن تخلق مناخاً وبيئة تدعم التعلم الفردي المستمر والمرتبط بنوعية العمل .

(٢-٨) حددت جمعية التدريب والتنمية عام ١٩٩٦ في الولايات المتحدة الأمريكية الأدوار والقدرات التي يمكن أن تحسن أداء الأفراد ومنها القدرة على فهم الرؤية الاستراتيجية للمنشأة ، ومهارات القيادة والعلاقات الشخصية ومعرفة كيفية استخدام التكنولوجيا الحديثة والحالية ، ومهارات حل المشكلات وتعريفها والإلمام بالمدخلات الجديدة ومهارات التنظيم والإعداد والنظرة المستقبلية ومهارات

التعامل مع التعقيدات في أساليب العمل [١١] .

(٢-٩) أصبحت المعايير الاقتصادية عالمية ، ومازالت معايير التعليم محلية كما نتحدث عن إنجازات جزئية داخلية دون النظر إلى ماهو كلي وماهو كوكبي .

(٣) تكوين الإنسان :

(٣-١) العلوم التي توجه عمليات التعلم وفي مقدمتها علم النفس تقع في خطأ ابستمولوجي يقضى على إنسانية الإنسان ، حيث يتم دراسته من خلال تقنيات العلوم الطبيعية باستخدام المقاييس والصياغات الرياضية .

وعلى سبيل المثال نجد أن الأفعال المنعكسة التي اكتشفها «بافلوف» لاتفسر بناء السلوك وإنما هذا البناء هو الذي يفسر الأفعال المنعكسة الشرطية ، كما أن نظرية «هل» كنظرية للتعلم لم تتخط المستوى الفسيولوجي الذي يفترض أن الإنسان جهاز قائم بذاته من ردود الأفعال وكفها ، وربما أثرت الوضعية على تلك النظريات حيث لايتم الاعتراف إلا بما هو سلوكى وشعورى وعيانى ، بينما نجد على العكس من ذلك الاهتمام بما هو لاشعور من خلال مدارس التحليل النفسي ، وإذا كانت المادية تنسب للمادة القدرة على التفكير «فإن» زيور يرى أنه لاتوجد قطيعة بين المثالية والمادية ، كما أننا عندما نتناول الإنسان فإننا إزاء كل دال دينامي حامل للمعنى له شعور ولاشعور ، ومحاط بأشخاص وليس بتراكيب فيزيقية كيميائية ، يعيش في مجتمع عبارة عن كل وهذا الكل أكبر من مجموع أجزائه نتيجة التفاعلات والعلاقات التي تتم بين أعضائه ، والتي يؤثر فيها نمط وعلاقات النشاط الإنتاجي السائد في المجتمع كما تؤثر فيه درجة الوعي وطرائق التفكير السائدة [١٢] .

كما أن هذا يعني ضرورة أن (تقدم) برامج التعلم على قدر الإنسان المتعلم ذلك الكل الدينامي الكوكبي .

(٣-٢) تكوين التصورات :

يرى «بياجيه» أن التكيف يتم من خلال التمرين ونتائج الممارسة والفعل حيث يتم خلق وتعزيز عدد من الترابطات الحركية أو اللفظية التي تعتبر بناءه

بالنسبة للمعارف التي سيتم اكتسابها فيما بعد ، عكس التوجه الذي يعتمد على الأنشطة التلقائية للطفل في اتجاه تنظيم إدراكي يهيئ عمليات الذكاء التي عادة ماتتشكل في حوالي سن السابعة أو الثامنة .

وتحت تأثير «سكينر Skinner» الذي يعد نموذجاً أمثل في التعليم المبرمج عبر ترابطات تدريجية مرتبة بشكل آلي ، ولكن التعليم المبرمج يؤدي بداجوجياً إلى التعلم لكن لايؤدى بالضرورة إلى الابتكار .

والوسائل السمعية البصرية تؤدى إلى دعم الترابطات (اللفظية عبر الصورة) دون أن تفسح المجال لأنشطة حقيقية .

والاتجاه «الأنجلوساكسوني» ظل يسير في ترابطية تجريبية مما جعله يحصر كل معرفة في مجرد التحصيل من مصادر خارجية ، انطلاقاً من تمثلات لفظية أو سمعية بصرية يديرها أشخاص راشدون .

وعلى العكس فإن «شومسكي» الذي يعتقد في وجود نواة نظرية تحدد بنيات المنطق في اللغة وتصبح التربية في جانب مهم منها مجرد تمرين عقلى مكون مسبقاً .

وهناك اتجاه ثالث لايؤمن بالتكوين المسبق سواء الخارجي (التجريبي) أو الداخلي (الفطري) بل يؤمن بالتكوين الذي يتحقق بتجاوز مستمر لما يتم بناؤه تدريجياً ، وهذا يقود بيداجوجيا إلى التركيز على نشاطات الطفل التلقائية في جزء منها .

كما قام «بياجيه» في المركز الدولي للابستمولوجيا التكوينية بتحليل تطور السببية الفيزيائية لدي أطفال تتراوح أعمارهم بين ٤-٥ سنوات و١٢-١٥سنة وقال : أنه لم يتمكن من استخلاص معطيات قاطعة تثبت وجود مؤهلات خاصة ، ذلك أن جميع التلاميذ من ذوي المستوى العقلي المتوسط أو فوق المتوسط المنتمين لكل فئات السن قد أبانوا عن القدرة على نفس المبادرات ونفس الفهم ومايسمى بالمؤهلات الخاصة في الرياضيات أو الفيزياء أو غيرهما التي تميز التلاميذ الجيدين المتمتعين بنفس مستوى الذكاء تنحصر في القدرة على التكيف مع نوع التعليم الذي يقدم لهم ، فالشيء الذي لايفهمه التلاميذ هو الدروس التي تعطى لهم وليست المادة في حد ذاتها .

إن إصلاحاً عميقاً للتعليم من شأنه أن يضاعف عدد المواهب التي يحتاجها المجتمع ، وأول شرط هو اعتماد المناهج الإثرائية النشطة التي تفتح مجالاً واسعاً للبحث التلقائي للتعلم ، وأن يصبح المربي منشطاً يخلق المواقف المناسبة ويبني الأسس الأولية وينظم الأمثلة المضادة التي تجبر التلاميذ على التفكير ، ونخاطب الطفل بلغته قبل اللغة الجاهزة المجردة (١٣) .

ويرجع بعض علماء النفس الاجتماعي عملية اكتساب المعرفة الاجتماعية إلى عمليات نقل التصورات التي تنجم عن مشاركة الأطفال للجماعة التي ينتمون إليها ، عن طريق العمليات الاستدلالية باستخدام المجازات والاستعارات أثناء التفاعل الاجتماعي ، وبالتالي فإن المعاني المعيارية للسلطة لايتم التعبير عنها بشكل مباشر ولكن بواسطة رموز السلطة وإيحاءاتها وإرشاداتها ، وعند تفسير الأطفال للرموز يكون هناك ثمة وعي بأن السلطة تعزز سلوكيات وتصورات دون أخرى .

وهذا يعنيأن مفهوم السلطة يعد مفهوماً محورياً لعمليات النقل المعرفي الذي يسهم في التكوين النفسي وفي تكوين التصورات الاجتماعية (١٤) .

وإذا كانت السلطة ليست قوة منفردة بل هي نتيجة لعلاقات القوى فإن الخطاب النقدي المعتمد على العلم والرؤية المستقبلية يمكن أن يجعل السلطة أكثر ديموقراطية ، مما يجعل التلقائية والمبادرات الفردية أكثر حضوراً عند الأطفال دون قهر من الجماعة المحيطة بهم .

وإن كان ذلك كذلك فإننا نتجاوز ماكان يقال عن ارتباط مفهوم الذكاء بنظرية الحتمية البيولوجية ، التي نجد إرهاصاتها عند «أفلاطون» ونجد تجلياتها عند «لمبروزو» الذي أكد أن المجرم يرث الإجرام مما جعل «شوكلي» ينادي بتعقيم الزنوج لأن درجاتهم في مقاييس الذكاء منخفضة ، ولكن تؤكد الأبحاث الحديثة أن العقل – مايطلق عليه الذكاء – هو بنية جدلية تتكون نتيجة التفاعل بين الإنسان وواقعه ، كما أن العقل هو نمط التفكير الذي يسود والذي يكتسب بالتربية ، وهو عبارة عن استعداد يولد به الإنسان وقابلية للتعلم مدى الحياة .

(٣-٣) تكوين العقل العلمي :

(٣-٣-١) من الوصف إلى المحاكاة :

يمر العقل بثلاث مراحل ؛ المرحلة «الما قبل علمية» التي تعتمد على التصورات الفلسفية ، ثم المرحلة العلمية حيث التمثل الهندسي للواقع ، إلى أن جاء العقل العلمي الجديد منذ «أينشتين» لينتقل العقل إلى مرحلة التجريد .

بدأ العقل العلمي يتكون عن طريق رسم الظواهر والترتيب المتسلسل للأحداث الجوهرية في تجربة ما ، وهذا الرسم هو عبارة عن تمثل هندسى يجمع بين الوقائع الملموسة والتصورات المجردة .

ومع نمو العقل العلمي تنشأ الحاجة إلى البحث عن علاقات وترابطات وتجريدات وتصورات تتجاوز الواقع الملموس ، وتصبح الرياضيات عملية تكوينية تبحث في السببية دون الاقتصار على مجرد الوصف الهندسي المحض .

وإذا كانت المرحلة الثانية أوقعت العقل في تناقض بين الملموس والمجرد ، فبقدر مايكون التجريد يقينياً بقدر مايكون الحدس الملموس جلياً ، ومن هنا لجأ العقل إلى التبسيط الملموس والمعلوم المعطى المباشر ، ومن ثم اختزال التعقد في الظواهر ، ولكن في المرحلة الثالثة أصبح التجريد لايستند بالضرورة على مرتكز تجريبي (١٥) .

وفي هذا الصدد يذكر تقرير البنك الدولي سنة ١٩٩٦ بعض الأمثلة اللازمة في حزمة التعليم في مجال تنمية المهارات ، حيث يؤكد التقرير على ضرورة المساعدة على التحرك من مهارات محددة إلى مهارات أوسع وأكثر مرونة ، وأقدر على تلبية الاحتياجات المتغيرة ، وتدعيم القدرة على تطبيق المعرفة في ظروف جديدة وغير متوقعة ، وهذا يعني ضرورة إفساح المجال للتخيل والتأمل .

وإذا كانت هذه المهارات تساعد على تكوين العقلية المبدعة ، فإن الحرية تظل شرطاً أساسياً من شروط الإبداع ، وربما كان «طه حسين» محقاً عندما كتب في جريدة الجمهورية مقالاً بعنوان حرية الخطأ ، وعندما قال «هكسلي» من الأفضل أن نخطئ ونحن نمارس الحرية على أن نصيب في ظل القيود» (١٦) .

(٣-٣-٢) من المطلق إلى النسبي :

أدى تبديل مفاهيم القياس والزمن في الفيزياء إلى تجديد الفلسفات الشكية وإحياء مفاهيم النسبية في العلوم الإنسانية والاجتماعية ، فالميكانيكا النيوتونية (نسبة إلى نيوتن) استندت في رؤاها الفلسفية والعلمية على أن الزمن مطلق في ماهيته لايعتمد قياس فتراته على الحركة النسبية بين الراصد والحدث . ومع تقدم التقانة في تصميم أجهزة القياس برزت التناقضات بين النتائج المخبرية والتوقعات النظرية في عدد من الظاهرات ، وفرض هذا إعادة النظر في البناء الفلسفي للفكر التقليدي النيوتوني ، فالزمن لم يعد مطلقاً بل أضحى أزمنة (ميكانيكية نسبية يعتمد القياس فيها على الحركة النسبية بين الراصد الحدث وزمن حراري يحدد مسار الكون المادي وزمن نفسي تطول ساعاته الظاهرية أو تقصر تبعاً لآلية عمل النفس) وهذه النسبية تنسحب على الكثير من مفاهيمنا العلمية الطبيعية والاجتماعية ، ومن ثم يتراجع اليقين ويحل محله الشك [١٧] .

(٣-٣-٣) من التراكم إلى الانقطاع الابستمولوجي :

وفقاً للتصور الكلاسيكييعد التقدم العلمي تراكمياً ، وتتطلب هذه الفكرة أنه ينبغى الاحتفاظ في تغير نظرية ما بقضايا صحيحة ، وأن الشرط الضرورى للتقدم التراكمي هو أن الوقائع والمفاهيم الثابتة في تغير نظرية ما يعني عدم تغير الملاحظة والمعنى ، غير أن المعاني تتغير في السياق النظري فالإمساك بنفس مجموعة المعطيات المتاحة من قبل مع وضع كل منها في نظام جديد من العلاقات يعطيها إطاراً مختلفاً ، وبالتالي فالتقدم العلمي هو عملية إحلال لاتراكمي بصورة كاملة والتقدم العلمي ينظر إليه كتقريب للصدق أو تمثيلات للواقع أكثر دقة وأكثر صدقاً ، ونقد النظريات يعد محاولات أولية لإعطاء أوصاف معلوماتية وشبه قانونية لجانب ما من الواقع ، عكس الأدائيين فالنظرية عندهم هي أدوات مفهومية لإنجاز مهام مثل التنبؤ والتحكم وحل المشكلات [١٨] .

وبناء على ذلك أصبح هدف العلم هو الفهم كما أن طبيعة العلم لاتتسم بالتغيير المتسارع فقط بل تتسم بالثورية وبالنقلات الفجائية التي بها انقطاع ابستمولوجي عن المعرفة العلمية السابقة ، وهذا يتطلب اعتماد مناهج بحثية جديدة وإحلال استراتيجيات الدحض بدلاً من التحقق والإثبات ، وهذا يعني أن تكوين

الفاعل الكوكبي يتطلب إعادة الاعتبار للفلسفات الشكية وإعمال ثقافة التساؤل في مناخ حر كشرط أولي لتكوين المبدعين فإذا كانت العلوم الطبيعية تهتم بالوصف وبالإجابة عن سؤال كيف ؟ فإن الفلسفة وفلسفة العلم تتطلب الإجابة عن سؤال لماذا ؟

(٣-٤) محو الأمية الوجدانية :

غالباً مانتحدث عن محو الأمية الأبجدية – التي تتطلب إرادة مجتمعية – أو نتحدث عن محو الأمية الوظيفية ومحو الأمية الحضارية ، ولكننا نغفل جوانب أخرى للأمية مثل الأمية الوجدانية .

فنحن عندما نفكر عادة نفكر في موضوع نحبه أو نكرهه ، وتأكيداً لهذا نجد مجال علم المناعة النفسية العصبية Psyconeur immunology الذي يعلن عن وجود الروابط بين الجوانب السيكولوجية والعصبية .

حيث اكتشف السيكولوجي «روبرت آدر Robert Ader» أن جهاز المناعة مثله مثل المخ يمكنه أن يتعلم بعد أن كان من الشائع طبياً أن المخ والجهاز العصبي المركزي وحدهما هما اللذان يستجيبان للخبرة بتغيير أسلوب سلوكهما ، وأدى اكتشافه إلى التوصل للطرق التي يتصل بها الجهاز العصبي بالجهاز المناعي، وهي المسارات البيولوجية التي تجعل المخ والعواطف والجسد متصلة دائماً ومتضافرة تضافراً وثيقاً (١٩) .

وأصبح من المعروف أن التوتر يقلل المقاومة المناعية ، وأن الذعر والقلق يرفعان ضغط الدم ، والأوردة المتسعة بسبب ضغط الدم تنزف بغزارة إذا قطعها الجراح .

كما أن من يعانون من قلق مزمن ، وفترات طويلة من الحزن والتشاؤم ، وتوتر دائم ، أو عداوة لاتتغير ، أو طباع حادة وشكوك ، هؤلاء يتعرضون ضعف مايتعرض له غيرهم لخطر الإصابة بالأمراض مثل الربو ، والتهاب المفاصل ، والصداع ، وقرح المعدة ، وأمراض القلب ، كما أن الاعترافات أمام الذات أو أمام الآخرين تزيد من فعالية المناعة (٢٠) وإذا كانت الجهود التربوية يجب أن تتركز حول تمكين الطلاب من معرفة كيفية التعلم فإن هناك أسساً لتكوين تلك القدرة ترتبط جميعها بما يسمى بالذكاء العاطفي وتبدأ منذ السنوات المبكرة منها :

(١) الثقة والإحساس بالسيطرة على الجسد والتمكن من التعامل مع العالم المحيط.

(٢) حب الاستطلاع .

(٣) الإصرار ، وهذه القدرة ترتبط بالكفاءة والفعالية .

(٤) السيطرة على النفس داخلياً حيث المهارة الذاتية في مقاومة الاندفاع وتأجيل الإشباع .

(٥) القدرة على تكوين علاقات مع الآخرين قائمة على الفهم .

(٦) القدرة على التواصل والثقة في الآخرين .

(٧) التعاون ، الذي ينمي القدرة على عمل توازن في نشاط الجماعة بين الاحتياجات الشخصية واحتياجات الغير [٢١] .

ويذكر «جولمان» أنه إذا كانت ثلث القوى العاملة الأمريكية عمالة معرفية رفيعة التخصص وأن إنتاجهم يعتمد على تنسيق جهودهم حيث تصبح شبكة عمل المعرفة وحدة عمل تتجاوز الفرد نفسه واختلاف المهام يعنى وجود أعضاء مختلفين فإن هذا يتطلب مهارات تساعد على التناغم والتوافق بوصفه قيمة لقوة العمل فالتناغم الاجتماعي هو مفتاح معامل الذكاء الجمعي فأعضاء المجموعات التي تضم نسباً عالية من الجمود العاطفي والاجتماعي سواء كان ذلك نتيجة للخوف أو الغضب أو المنافسات أو الشعور بالاستياء ، لايمكنهم تقديم أفضل ماعندهم ، كما أن العلاقات غير الرسمية في العمل تسهم في معالجة المشاكل غير المتوقعة على عكس التنظيم الرسمى الذي صمم لمعالجة المشاكل المتوقعة ، وبالتالي فإن تحسين أسلوب عمل الناس معاً سوف يكون السبيل لزيادة وتنمية رأس المال أو الذهني لتحقيق تفوق حاسم في المنافسة[٢٢] .

«وتشمل المهارات العاطفية الوعي بالذات ، والتمييز والتعبير ، والتحكم في المشاعر ، والسيطرة على الاندفاع ، وتأجيل الإشباع الذاتي ، والتعامل مع الضغط العصبي، ومعرفة الفرق بين المشاعر والأفعال ، وتعلم اتخاذ القرارات العاطفية الأفضل بالتحكم أولاً في الاندفاع ، ثم تحديد الأفعال البديلة ، ونتائجها اللاحقة قبل أى تصرف .

وأكثر الكفاءات تكمن في الكفاءة في إقامة العلاقات الشخصية ومنها فهم الإيماءات الاجتماعية والعاطفية ، والقدرة على الاستماع إلى الآخرين ومقاومة المؤثرات السلبية ، والنظر بمنظور الآخرين ، وتفهم التصرف المقبول في موقف ما، (٢٣) .

ومحور التعلم العاطفي هو الخبرات التي تتكرر يعكسها المخ كمسارات قوية، وعادات عصبية يستعملها أوقات التهديد والإحباط والإهانة (٢٤) .

وهذا يؤكد ضرورة التعامل مع المتعلم باعتباره (كلا) وليس مجرد جزء عقلى نهتم بتنمية قدراته بمعزل عن الاتجاهات والعواطف والمعتقدات .

(٣-٥) محو الأمية التكنولوجية :

يدرك من هم على صلة وثيقة بصناعة الحوسبة والاتصالات أن الكومبيوتر الأصغر حجماً والأكثر سرعة ، والمرتبط بطريقة المعلومات فائق السرعة سيكون لها تأثير عميق ، ليس في أساليب عملنا فقط بل في حياتنا أيضاً فالابتكارات التكنولوجية تولد مزيداً من الابتكارات ، كما يفهم هؤلاء أن فهم القوى التي تشكل حياتنا هي الخطوة الأولى للسيطرة عليها وخاصة الكومبيوترات التي باتت جزءاً متمماً لحياتنا اليومية ، حتى أصبح من الصعب التفكير في جهاز إلكتروني لايكمن داخله كومبيوتر ، حتى أصبح التعلم من بعد والتشغيل من بعد والتسوق من بعد ، والتليفزيون التفاعلي والتدريب من بعد وعقد الصفقات من بعد ، والنشر بلاورق ، والمتاجر بلا أرفف ، ومصارف بلا صرافين أصبح كل ذلك من الأمور التي تلاحق إنسان القرن الحادي والعشرين ، وهذا «بيل كلنتون» سنة ١٩٩٢ يعلن أثناء حملته الانتخابية أنه يريد أن يجعل من الطريق السريع للمعلومات Information Highway حجر زاوية جديدة للبنية الأساسية القومية لنظام الطرق السريعة بين أرجاء الولايات المتحدة الأمريكية (٢٥) .

وهذا يعنى أن أجهزة الكومبيوتر هي المحرك الأساسي لعصر Infomedia وكأنها تلخص التكنولوجيا الفائقة حيث تتقارب تكنولوجيا المعلومات والوسائط الإعلامية كما أن الاندماجات بين الشركات سوف يتسبب في جعل الشبكات التي تنقل الصوت والصورة التليفزيونية تتحالف مع شركات الهاتف والكابل ، حيث تنشأ شبكات متعددة الوسائط Multimedia مما يتيح أن يتحول المتلقى من السلبية

إلى المشاركة عن طريق الأجهزة التفاعلية كالتليفزيون والراديو والهاتف ، وحتى هذا الأخير يبدو كهجين بين كومبيوتر محمول وهاتف خلوي (٢٦) .

والأهم من ذلك أن الهيئات التنظيمية لسوق الاتصالات وفرض الرقابة عليه أصبح ضرب من المستحيل ، من وجهة نظر «فرانك كيلسن» ، كما أن التعليم يتم عن طريق الوسائط المتعددة ، التي تستخدم التكنولوجيا في توسيع نطاق الخبرة التعليمية خارج حدود الفصل الدراسى ، فالمناقشات الإلكترونية يمكن أن تتم كما يمكن ربط المدارس المحرومة من الخدمات بكليات ترفع من كفاية تلك المدارس مثلما حدث في بنسلفانيا عن طريق شركة Legigh Valley حيث انخفضت معدلات الطلاب المنقطعة عن الدراسة بنسبة ١٠ ٪ (٢٧) .

كما تساعد الوسائط التكنولوجية على تحقيق مبدأ تفريد التعليم ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ، كما يمكن لجهاز الكومبيوتر تكبير ماهو صغير من الموضوعات الدراسية ، وتصغير ماهو كبير كالنجوم والكواكب ، كما يمكن القيام بالتصميمات كمنتجات عن طريق التصميم بدون ورق (الكومبيوتر) بل سوف تصبح تكنولوجيا الواقع الافتراضى جزءاً عادياً من حياتنا ، كما ستنشأ صداقات على المستوى الاجتماعي من خلال الوسائط المتعددة .

وهذا يعني أن التكنولوجيا بصفة عامة وتكنولوجيا المعلومات والوسائط الإعلامية ليست مجرد وسائط أو وسائل تعليمية بل هي بمثابة محددات لبيئة وبنية ومناخ تعليمي مغاير للنمط التقليدي ، من حيث الدقة والمرونة ومراعاة الاحتياجات وملاحقة التغيرات والتوقع المستقبلي .

كما أن امتلاك مجموعة من القدرات التكنولوجية مثل مهارات استخدام المنتجات التكنولوجية ، والقدرة على تحديد مثالب التكنولوجيا والقدرة على التغلب على تلك المثالب وتقييم آثار التفاعل والاستخدام لتلك التكنولوجيا والتنبؤ بهذه الأشياء وامتلاك آليات التكيف ، كما أن التغير التكنولوجي بات مطلباً وجودياً لكل الأفراد في أماكن العمل وفي الحياة اليومية كما أصبح مطلباً مجتمعياً ، وبالتالي أضحت محو الأمية التكنولوجية ضرورة لجميع الناس ، فالعمليات التكنولوجية قد تسبب كوارث بيئية ، ومحو الأمية التكنولوجية يعد ضرورة لاستمرار الأرض كمصدر للحياة وضرورة لرفع معدلات الأداء الاقتصادى مما يوسع من اختيارات

الناس وفرص المشاركة في المجتمع (٢٨) .

وبدأت تظهر في تقارير الدول الصناعية بيانات عن الأمية لاتقتصر فقط على من يجهل القراءة والكتابة من المهاجرين وسكان المناطق النائية ، بل من لايستطيع توظيف التكنولوجيا العالية الذي بلغ في عام ١٩٨٩ ١/٤ سكان كندا فوق سن الثامنة عشرة ، وأن هناك ثلاثة ملايين أمي وأمية وظيفية أو ذوي مستوى تعليمي متدني ، وبالتالي يعدون أميين من الناحية اللغوية والمهارية فيما يتعلق باستخدام الحاسب الآلي وفقاً لبيان مجلس الوزراء في كندا (٢٩) .

وحددت بعض الدراسات خصائص الشخص غير الأمي تكنولوجياً كما يلي:

يستطيع حل المشكلات ودراسة القضايا التكنولوجية من وجهات نظر متعددة في إطار متعدد من السياقات ، ويعترف بأن حل مشكلة ما غالباً مايخلق مشاكل أخرى ، ويعرف بالعلاقات البينية بين الأفراد وبين المجتمع وبين البيئة ويستخدم المدخل المنظومي في التفكير وحل المشكلات ، ويتسم بالعقلية الإبداعية والمستقبلية التي تتوقع الآثار والعواقب للمسارات المحتملة لتأدية عمل معين ، ويقدر أهمية تطوير التكنولوجيا التي هي في المقام الأول نتاج بشرى لتلبية احتياجاته (٣٠) .

تدريس التكنولوجيا في التعليم النظامي :

ويمكن أن تصمم برامج توفر مواقف للتعلم الفعال الذي يساعد البالغين (من الصف الخامس حتى نهاية المرحلة الإعدادية) على استكشاف وتطوير رؤية أوسع للتكنولوجيا من خلال منهج محوري يجعل الطلاب مدركين لأبعاد العلاقات بين التكنولوجيا والعلوم الطبيعية والإنسانية والبيئية ، ويمكن أن ينفذ التلاميذ نماذج لمنتجات ونظم تكلولوجية ويقوموا بتطويرها .

وفي التعليم الثانوي يمكن تدريس التكنولوجيا لتحسين فهم التلاميذ للتكنولوجيا وينمي إحساساً أكثر ثراء بالعلاقات بينها وبين المواد الدراسية الأخرى من خلال الدراسات البينية في معمل للتكنولوجيا بواسطة تحقيق الأهداف التالية :

(١) إكساب الطلاب القدرة على تقويم إمكانات واستخدامات الوعي بآثار التكنولوجيا على الفرد والمجتمع والبيئة .

(٢) أن يتمكن الطلاب من استخدام مصادر التكنولوجيا في تحليل سلوك النظم التكنولوجية .

(٣) أن يتمكن الطلاب من تطبيق المبادئ العلمية ومفاهيم الهندسة والنظم التكنولوجية في حل المشكلات اليومية .

(٤) أن يتمكن الطلاب من تنمية ميولهم وقدراتهم الذاتية المرتبطة بوظائفهم المتوقعة .

وفي التعليم العالي تقدم مقررات لتدريس التكنولوجيا كجزء من الدراسات الحرة أو كمقررات إجبارية ، ويعتبر إعداد معلمي التكنولوجيا جزءاً هاماً من برامج التعليم العالي [٣١] .

(٤) المعلم / الميسر :

المعلمون يشكلون واقعاً مركباً ومتناقضاً يجعلهم ضحية ومتواطئين في نفس الوقت ، جزءاً من المشكلة وجزءاً من الحل وهم جزء من كيان اجتماعي أوسع ، وهم في الدول العربية من أكثر الفئات ميلاً للمحافظة وعدم التجديد [٣٢] .

بينت الدراسات أن عدة عقود من إصلاح التعليم لم تؤد إلى نتائج تذكر نتيجة عدم الاهتمام بالدور الرئيسي للمعلمين في هذا التغيير ، فالتغيير يتطلب العمل معهم وليس ضدهم أو من وراء ظهورهم باعتبارهم حلفاء وموضوع للتغيير وليس مجرد أدوات .

وبدون الاستقلال المهني للمعلم لن يكون هناك استقلال للمدرسة ، كما أن هناك فجوة بين المعلم المتاح في نهاية القرن العشرين والمعلم اللازم للقرن الحادي والعشرين باعتباره عاملاً حاسماً في التنمية البشرية ، فالمعلم عقبة في سبيل التغيير وهو أداته في نفس الوقت [٣٣] .

كما أن ثقافات المعلمين تختلف عن ثقافة الأطفال ذلك لأن أسر الأطفال متغيرة في بنيتها وشكلها ، فهم من أشكال مابعد الحداثة يمكن اختراقهم ، فالأسر تتكون من عائل واحد ، وأسر بدون آباء ، وأسر بآباء يقضون الكثير من حياتهم في

غربة ، والشباب في المجتمعات المعلوماتية يعيشون في عالم يطلق عليه Real Vertuality حيث الكاسيت المحمول والتليفون المحمول ، وأجهزة الفيديو والفضائيات والكمبيوتر وألعاب الفيديو ، وبالتالي فإن لديهم خيالاً واسعاً وهذا يؤثر على مايتعلمونه وكيف يتعلمونه وماهو الأفضل الذي يمكن أن يتعلموه في البيت والمدرسة .

والمشاكل التي يأتي بها الطلاب إلى المدرسة تحتاج إلى برامج اجتماعية لمساعدتهم وليست تعليمية فقط ، كما أنه مازال قياس ثقافة الآباء يتم من خلال ثقافة الطبقة المتوسطة ومعاييرها ، ومازالت المسئوليات بين البيت والمدرسة يكتنفها الغموض ، والعواطف المرتبطة بالتدريس والتغيير التربوي تتراوح مابين غضب المدرسين من الآباء وتوقع الكثير من المدرسين نحو الآباء .

وإذا كان المعلمون يريدون من الآباء القيام بأدوار المساعدة وأن يتعلموا من المدرسة أيضاً إلا أنه من الأفضل أن يتعلم الآباء من المعلمين ويتعلم المعلمون من الآباء (٣٤) .

وكثيراً ماينظر إلى الشخص المهني باعتباره يحمل مؤهلاً أكاديمياً ، هذه الفكرة تركز على المؤهلات الرسمية في توفير التدريب الأولي ، والكفاءة المهنية هي قدرة نظرية وعملية لمجال معين من مجالات العمل واستقلال مهني ، وقدرة على اتخاذ قرارات مبنية على علم وتوقع نتائج مترتبة على قرارات غير أن هناك ظروفاً أخرى تؤثر على الكفاءة منها : المرتبات - ظروف العمل - إمكانات الترقي، فالمكانة الاجتماعية المتدنية وتدني المرتبات هو انعكاس للوضع الاجتماعي المنخفض للمهنة .

- نموذج المدرسة (تنظيم ، إدارة الوقت والمكان ، الأفكار السائدة عن المناهج والتعليم والتقييم) يصمم على افتراض وجود معلم خاضع وسلبي يستجيب للأوامر يقوم بمهام آلية روتينية بدون حق المشاركة أو الاستشارة يتلقى التدريب بعيداً عن المدرسة (حافز من الخارج للتعلم) وهذا لايتفق مع استقلال المدرسة، فالكفاءة المهنية تتشكل في مواقع العمل وخلال الممارسة الفعلية للمهنة ، وليس نتيجة الدراسة فقط .

- ضرورة تكوين صورة جماعية جديدة للمعلمين باعتبارهم مواطنين ومهنيين

وقوى فاعلة وحلفاء في تغيير التعليم في عصر جديد وفي ظل نموذج تعليمي جديد .

- من بين المدخلات التسعة التي يذكرها البنك الدولى على أنها مكونات الجودة يأتى المعلمون وخبرتهم ومرتباتهم في الموقع الخامس والسادس والثامن على جدول الأولويات وعلى رأس القائمة زيادة وقت التعليم وتوفير الكتب الدراسية وتشجيع التدريب أثناء الخدمة باستخدام التدريب عن بعد .

- نموذج إصلاح التعليم : لاينظر إليه على أنه أحداث متفرقة ، بل عملية متصلة تشجع الارتباط بين الإصلاح والتجديد تتم من خلال التشاور والمشاركة والحوار الاجتماعي علاقة ذات اتجاهين بين المصلح والمعلم فالمعلمون ليسوا مجرد منفذين كمهندسين لسياسة التعليم ، ومن الخطأ التمييز بين المدرسة والمجتمع المحلي ذلك لأنه يفترض أن المدرس معزول عن المجتمع المحلى في نفس الوقت .

والحساسية الاجتماعية والتضامن والالتزام السياسي يبدون عناصر جوهرية في الواقع ويحددون قدرته على الإبداع ، والأخذ في الاعتبار أن للمعلم هوية مدرسية بجانب هويته الاجتماعية .

- تغيير التعليم هو تغيير ثقافي ومهمة اجتماعية وهذا يتطلب مشاركة واسعة ويتطلب الاعتراف بالآخر . وهذا يعني ضرورة تغيير ذهنية المعلم (٣٥) .

مشاركة المتعلمين في خدمة مجتمعهم ترتبط بطبيعة إعدادهم من جانبين ؛ الأول: هو استثمار وقت فراغهم ، والثانى طبيعة الدور الذي تؤهلهم الجامعة للقيام به بعد التخرج ، غير أن تعبير الفرد عن احتياجاته يمثل الحد الأدنى من مستويات المشاركة ، وإذا كانت مؤسساتنا التعليمية تعتبر هذه المشاركة مجرد نشاط اختيارى إلا أن معظم الآراء المعاصرة تربط بين المشاركة الشعبية وبين درجة الديمقراطية في الدولة ، بالإضافة إلى ضرورة توفير وسائل للتعبير عن الرأى مع وجود وعى يربط بين المشكلات الفردية والمشكلات المجتمعية ، كما يتوقف على طبيعة العلاقة بين السلطة والأفراد ، والعلاقة بين المعلم – ممثل السلطة – والطلاب حيث يتفاعل الطلاب مع مجتمعهم من خلال مرحلة الإعداد والتكوين ومرحلة البحث عن دور في مؤسسات المجتمع ، ونمط

التفاعل هنا يخضع لفلسفة المجتمع ونمط الحكم حيث أن المشاركة تتطلب دعائم قانونية ونفسية واجتماعية وتربوية تتيح للمعلم والمتعلم أن يصبحوا شركاء تنمويين (٣٦) . وهذا يتطلب إعمال نموذج المعلمين والطلبة كمتعلمين دائمين وأن يتوجه مضمون العملية التعليمية نحو مايجب أن يعرفه الدارسون وليس نحو مايعرفه المدرسون فقط .

توجد ثلاثة اتجاهات أو طرق رئيسية كاستراتيجيات لحفز وتحسين التنمية المهنية للمدرسين ، وهي أساسها : المعايير ، والمدرسة والتنمية .

الأولى : تضع أهدافاً للأداء المهني للمدرسين ووضع معايير لما يجب أن يعرفه المدرسون ليكونوا قادرين على التنفيذ .

الثانية : تقوم على مشاركة أعظم لمنظور جماعي بين موظفي المدرسة وإحداث تغييرات هيكلية في المنهج تشكل برامج جديدة وسياسات مجمعة ووضع هدف شامل للمدرسة يؤدي إلى تبني مداخل جديدة للتعليم وتبنى ثقافة مهنية للمدرسة أي تنفيذ أشكال من البحوث العلمية في التعليم .

الثالثة : ترتكز على تنمية قدرات المدرسين الفردية ويكونون هم أنفسهم طلبة علم ويتعلمون أثناء التطبيق ويعلمون بعضهم البعض .

وتفهم التنمية المهنية في تساو مع المثل العليا للمهنة ، حيث تعتبر التنمية قبل الخدمة أو أثناءها مشكلة فكرية وتشريعية ورفع مستوى التغيير وتعليم خبرات مهنية جديدة (٣٧) .

ووفقاً لرؤية صينية ترى أن تغيير التعليم يتطلب أداة تقييم الغرض من المدرسة ، وبالتالي التوسع في أهدافها وأبعاد عملها ، وأن التطور الكلى للتلاميذ هو تطور أفراد ، فمن واجب التعليم المدرسي الاهتمام بتطوير إدراك الطلبة وأدائهم الأكاديمي، وتصحيح إدراكهم السياسي والأخلاقي ، وإحساسهم الجمالي ، وصحة بنيتهم الجسمانية .

وهدف حملة التعليم النوعى في الصين كاستراتيجية للتطوير هو إبعاد التعليم المدرسي عن الأمور التي تتحكم فيه ، مثل الامتحانات ، ومعدلات النجاح، حتى يتجه إلى القضايا التعليمية الحقة مثل تطوير الطلبة جسمانياً واجتماعياً

وفكرياً، وأن يعيد المدرسون صياغة مضامين ووسائل تدريسهم وتطبيق معلومات المواد الدراسية على حياة الطلاب مما يساعدهم في توسيع إدراكهم للعالم وسن تشريعات لتحديد المستويات القومية لمؤهلات المدرسين ، بالإضافة إلى مطالبة المدرسين الجدد في هونج كونج بشهادات تؤكد حصولهم على تدريب رسمي إلا أنه لايوجد أداة لتقييم آراء الطالب/المعلم في هذه الدورات ، ولا أي مجهود منظم لضمان الكفاءة .

كما أن استخدام الروتين في التدريس والمفاهيم التاريخية والاجتماعية عن التدريس والعمل مثل جدول الحصص والمنهج الدراسي القائم على المادة واختبارات الورق والقلم .. كل هذا وضع نموذج المدرس المتحفظ في أسلوب تدريسه فهم يفتقدون إلى التنوير والوعي بالغرض من التعليم (٣٨) .

وإن كان ذلك كذلك فإن تأهيل المعلمين والتدريب المعاود لهم يتطلب محتوى ثقافي تنويري دون الاقتصار على فنيات التدريس ، كما يتطلب عمليات ترقية الوعي وتوسيع رؤاهم للعالم ولأنفسهم ولمهنتهم .

(٥) محتوى التعليم / التدريب :

في عصرنا الراهن أصبحت الحضارة الغربية الرأسمالية هي السائدة على الكوكب ، وهذه الحضارة تميزت عند نشأتها بسيادة العقل والحرية الفردية وحقوق الإنسان والديمقراطية ، وكان العقل هو القائد لتلك الحضارة ، فديكارت فتح باب الأنا أفكر ، وكانط فتح باب التنوير ، وهيجل جسد الروح المطلقة في الدولة القومية، وماركس بشر بعالم ينتهي فيه الاستغلال ، وفرويد ربط بين التحضر والكبت ، ونتشه طرد الفكر المسيحي من عالمه ، ونشأ معسكران أحدهما اشتراكى والآخر رأسمالي إلا أنهما حولا العقل من عقل تحريري تنويري وتغييري إلى عقل إجرائى وضعي تقني يجزيء الواقع ويستبعد الاتجاهات اللاعقلانية والشعورية والحدسية لإنتاج مواطن اقتصادي ذي بعد واحد ، وهذا ترك أثره على فلسفات التربية مما انعكس بدوره على برامج التعليم والتدريب (٣٩) .

فالبرامج تعلى من قيمة العقل والمعرفة الموضوعية وتنحي الذاتية والإحساسات والعواطف ، فالعلم يجب أن يكون منزهاً عن أية ذاتية أو خبرات حياتية تؤثر على الأحكام الموضوعية ، وللإمعان في الموضوعية يجب إتباع

الأساليب الكمية من إحصاءات ومقاييس ، فالتكميم صار علامة على الدقة ، فالأشياء جميعها وكذلك الإنسان وقدراته واستعداداته كلها يجب أن تستعد للقياس كمياً حتى نضمن معدلات عالية من الجودة للمنتجات المادية في المصانع ، وكذلك المتعلم الذي يعد في المؤسسات التعليمية التي تقاس كفايتها من خلال الحسابات الدقيقة لمدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها تماماً كما نفعل في المصانع .

واتساقاً مع عمليات التجزيء تصمى البرامج التدريبية من أجل تنمية مهارات محددة للقيام بأداءات محددة في ظل تقسيم العمل داخل الوحدات الإنتاجية التي لاتتطلب من المواطن الاقتصادى أن يعرف كلية العملية الإنتاجية وبالتالي فإن التعليم أو التدريب الذي يتلقاه يجب أن يقتصر على مهارة أو مهارات بعينها يتطلبها عمله الآني .

ولكن في عصر مابعد الصناعة أو مابعد الحداثة نجد الاهتمام بكلية الإنسان باعتباره كائناً مبدعاً وهذا يتطلب تصميم البرامج بحيث تستوعب ماهو عقلي ووجداني في نفس الوقت ، وتزاوج بين التدريب والتعليم ، مع المناداة بضرورة إزالة الحواجز بين العمل والتمدرس وقضاء أوقات الفراغ فمن الممكن أن يتم التمدرس والتدريب داخل مؤسسات العمل ، كما يمكن أن يصبح العمل داخل البيت ومن بعد عن مصادر المتعلم ، ومن ثم تتكامل برامج التعليم النظامي مع برامج التعليم غير النظامي في تشابك مع التعليم العرضي .

وإذا كان عصر الصناعة – الحداثة – يقوم على سنوات محددة للتمدرس وسنوات محددة للعمل في مؤسسات إنتاجية تعتمد على رؤوس الأموال أو الأيدي العاملة أو المواد الخام من أجل الحصول على القيمة المضافة ، فإننا في عصر المعلوماتية أو عصر مابعد الصناعة أصبح المكون المعرفي هو العنصر الحاسم في إعطاء قيمة مضافة عالية وهذا يعني أن برامج التدريب يجب ألاتقتصر على المهارات فقط بل يجب أن تحظى بكم وكيف ثقافي عال ، كما أن البرامج التعليمية يجب أن تتزواج فيها برامج الإعداد العقلي والذهني مع الممارسة مع التركيز على مداخل تنمية القدرات والمهارات التجريدية ، بعد أن أصبحت المعرفة هي الأساس الذي يقوم عليه التقسيم الجديد للعمل الدولي ، ففي ظل الكوكبية انتقل العمل من داخل الوحدة الإنتاجية المحلية إلى المستوى الدولي حيث تتخصص كل

دولة في إنتاج جزء من المنتج ولكن يتم التصميم والابتكار في الشركات المتواجدة في دول المركز حتى المعونات التي تقدم للبحث العلمي المقدمة للدول النامية عادة ماتقدم من أجل القيام ببحوث تطبيقية وليست أساسية مما يزيد الفجوة بين الدول التي بدأت السياق التنافسي وهي في وضع سيىء ومرشحة لأن تزداد سوءاً، والمخرج من هذا الموقف لن يتأتى إلا من خلال تضييق الفجوة التكنولوجية بين الدول المتقدمة والدول النامية ، وهذا يتطلب التعامل مع الإنسان في الدول النامية بوصفه فاعلاً اجتماعياً يمكن أن يصبح قوة دافعة للتنمية وهذا لايتأتى إلا من خلال التعليم عالي الجودة الذي تجند له كل الطاقات باعتباره قضية أمن قومي ومسألة مصيرية ، وينطلق هذا التعليم من خلال تنظيم اجتماعي يسمح للجميع بالتعلم ويسخر الإمكانات لإتاحة التميز للجميع ، ومن خلال هذه القاعدة العريضة يتم التنافس من خلال صفوة عريضة مستمرة العطاء من خلال تعليم مستمر ومعاود مدى الحياة .

(٦) من التعليم للجميع إلى التميز للجميع :

يرى «بهاء الدين» أنه لابد أن يتغير هدف التعليم من تعليم للجميع كضرورة اجتماعية وتربوية تؤثر على أمننا القومي وعلى قدرتنا على التقدم ، إلا أنها أيضاً ليست كافية ، وأصبح لابد ألا أن نصر على التعليم المتميز الذي يكفل مستوى عالياً وعالمياً لنوعية الخبرات والقدرات التي يتسلح بها أبناؤنا ، ثم يكون هذا التعليم المتميز خطوة لتحقيق التميز للجميع ، فلانستطيع أن تدخل السباق العالمي بجزء من شريحة ثروتنا البشرية ، وهي التي تشكل قدرتها التنافسية ، ذلك أن السبق في المنافسة العالمية أصبح محصلة جهد كل الشعب أو مجموع جهد كل أفراد أي دولة ، ولقوتها النسبية المتمثلة في جودة منتجاتها وروعة أدائها وارتفاع إنتاجيتها الذي هو محصلة أداء قومي وليس أداء فردياً أو أداء أقلية .

إن التعليم للتميز والتميز للجميع ، بالنسبة للعولمة يعد ضرورة حيوية فطبيعة الإنتاج كثيف المعرفة وطبيعة المنتج في الاقتصاد العولمي تتطلب سوقاً عالمية واسعة ، تشكل القاعدة العريضة فيها شريحة من المستهلكين على مستوى تعليمي مرتفع ومتميز .

أولاً لكي يكونوا قادرين على استعمال هذه المنتجات المصنعة على أساس

تكنولوجيات العقل المتطورة كما أن طبيعة هذه المنتجات تتطلب قدرة شرائية عالية لاتتوافر إلا لأصحاب التعليم المتميز الذي يهيئ لهم وضعاً اقتصادياً مرتفعاً ، فتحقيق التميز للجميع ضرورة اقتصادية لسوق عالمية واعدة ، واستثمار ذو جدوى اقتصادية مؤكدة (٤٠) .

ولكن على الرغم من الدعوى إلى تحقيق التميز للجميع نجد على المستوى العملى الدعوة إلى أن يتاح التعليم المتميز للبعض حيث نجد نفس المؤلف يقول :

لابد أن تكون المناهج في إطار عالمي وبمعايير عالمية وفي إطار مستقبلي يتم إما في شكل مجموعة عمل في كل مدرسة وفي المراكز البحثية للتعليم ، أو في شكل جزء مخصص للمستقبل في كل منهج تعليمى في مختلف العلوم أو في شكل عدد من المدارس التجريبية تطبق فيها تجارب رائدة ذات بعد مستقبلي (٤١) .

وكان من الأجدى أن نبحث عن بدائل جديدة للتعلم واستخدام التعليم متعدد القنوات من أجل إنجاز هذا الهدف بدلاً من الاقتصار على المدرسة التقليدية لتنفيذ هذا الهدف المستقبلي .

اتساقاً مع مايقال من أن ٩٠ ٪ من الأطفال إذا ما أعطوا التعليم الملائم لكل منهم والوقت الكافي لكل منهم استطاعوا جميعاً أن يصلوا إلى مرحلة التميز Mas-tery Learning ، وأن نظام القولبة والنمطية الشديدة يجب أن يتغير ، لابد من رؤية جديدة على مستوى المؤسسة التعليمية والمدرسة والفصل تتيح قدراً كبيراً من المرونة وتشبع حاجات متباينة مختلفة في مراحل التعليم (٤٢) مع ضرورة الاعتراف بالعلاقات البينية بين كل مجالات المعرفة ، مع الأهتمام بتكوين المتعلم المستقل الباحث عن المعرفة المسلح بأدوات البحث عن المعلومات ويملك مهارات تنظيمها وتطبيقها حتى يتمكن من الإبداع لغيرها من خلال استخدام استراتيجيات الغد .

وهذا يعني أننا نحتاج إلى طرائق جديدة للتفكير ليست بالضرورة تسلم بالبنية التعليمية الموجودة ، قد تستفيذ منها ولكنها لاتظل أسيرة للنموذج التعليمى الذي يوجه تلك البنية ، ومع ذلك يجب أن نراعى أنه عندما يحدث تحسن في بعض مدخلات العملية التعليمية نتصور أننا قد حققنا تقدماً مقارنة بالأداءات السابقة ولكننا إذا نظرنا كوكبياً نجد أن الآخرين قد تقدموا خطوات أبعد ، وهذا يتطلب منا أن نتعامل مع معايير الجودة العالمية وهي التي يؤسس عليها نظم

وتقنيات التعلم دون الوقوف عند وهم التقدم الداخلي النسبي مما يلقى أعباء أكبر على الدولة على اعتبار أن التعليم أصبح بمثابة قضية أمن قومي تجند له الميزانيات باعتباره المدافع عن كيان الأمة كما تجند له كافة الطاقات والقدرات .

وإذا كان الاقتصاد ينظر إليه وتتحكم فيه معايير كوكبية فإن مؤسسات التعليم وطرائق التعلم الذاتي تتطلب مراعاة البعد الكوكبى أيضاً وهذا يسهم في التغلب على ضعف الكفاءة الخارجية للجامعات المتمثلة في وجود فجوة بين التعليم ومتطلبات سوق العمل وحاجات المجتمع ، وكذلك التخلص من نمطية التعليم النظامييوضعف متابعة التطور العلمي والتقني المتسارع ، ويقضي على الاختلال في العرض من التخصصات العلمية [٤٣] .

وهذا يتطلب تبنى أيديولوجية الأداء من خلال معايير الجودة الشاملة وتمكين الأفراد من آليات المنافسة ويتمحور التعليم حول الإبداع وتفعيل ماتنادي به المؤتمرات الدولية من ضرورة توفير ليس تعليماً للجميع كما حدث في جوميتان ١٩٩٠ بل تعليماً متميزاً للجميع يتيح التميز للجميع مثلما تبنت ذلك بعض الأوراق في داكار سنة ٢٠٠٠ مستفيدين بثورة الاتصالات وأساليب التعلم من بعد [٤٤] .

(٧) إذا حاولنا أن نرصد أسباب إجهاض المشاريع الحداثية في الوطن العربي فإننا نجد أن الحداثة قد جاءت من الخصم وارتبطت بالغزو والهيمنة الغربية وعبرت عن أيديولوجية المستعمر فكان الرفض الاجتماعي والنفسي لتلك الحداثة ومن ثم كان الانبعاث أو النهضة العربية تتم عبر الأصالة والارتداد إلى الماضى أو نلجأ إلى الحلول اللفظية التوفيقية مثل مايقال عن الأصالة التي تتجاور مع المعاصرة ، ولكن عندما نتبين أن المنطقة العربية هي منطقة جيوبولتيكية جاذبة لجميع القوى الفاعلة مع عدم مناعتها الدفاعية فليس أمامنا إلا أن نكون ضعفاء ونتعرض للاجتياح أو نكون أقوياء من خلال امتلاك آليات التنافسية المتكافئة المتمثلة في المعارف التكنولوجية فائقة الدقة - نتائج الحداثة الغربية - من خلال تعليم محوره الإبداع الذي يمكننا من ملء الفجوات بيننا وبين الغرب من خلال حرق المراحل من خلال إرادة مجتمعية تأخذ من الآخر وتتجاوزه ، ولدينا نماذج مختلفة مثل اليابان مع الولايات المتحدة الأمريكية وهذا يعني أنه ليس أمامنا إلا الأخذ بالصيغ والتوجهات التعليمية الناجحة في الدول المتقدمة وأن نفكر عالمياً من أجل حل مشكلاتنا المحلية ونجعل هذه الحضارة تتموضع عربياً من خلال تفاعل خلاق بين الحضاري الكوكبي والثقافي المحلي .

كما أن عمليات التثاقف بين الـ«هم» والـ«نحن» لابد أن توجهها أصول معيارية توجه نشاط الإنتاج وإعادة إنتاج وتطوير الهوية وهذا يعني أن هناك ثمة تغيير قد يحدث وهذا التغيير غالباً مايتم من داخل تركيبة النسق وديناميته أو بفعل التثاقف مع المجتمعات الأخرى وفي ظل وجود الدولة الرخوة يتم العصف بثقافة الضعيف مع المقاومة والانكفاء على الذات ومن ثم يتسع الفارق الزمني بين القوي والضعيف على الرغم من ضيق الأمكنة بفعل آليات الكوكبية وبالتالي ليس أمامنا إلا عمليات النقد والسلب والإهلاك للقديم من المعارف التي تعوق حركة الإبداع ومن ثم يسهم التعليم النظامي ، غير النظامي ، العرضي في تكوين إنسان قادر على التواصل مع الآخرين من خلال تأسيس تنظيم اجتماعي جديد قائم على عقد اجتماعيجديد يؤمن بذاتية الفرد واستقلاليته قادر على تقرير مصيره وقادر على الاختيار من بين المعارف المتشظية من جهة واختيار أسلوب حياته من جهة أخرى .

وهذا يجعل طرائق التعلم قائمة على التعامل مع النسبي بما هو نسبي ومن ثم تنتفي الدوجماطيقية وتظل النقدية التي تمكن المتعلم من كشف التناقضات في الواقع والفكر هي بمثابة التحصين الداخلي للفرد من أية انحرافات بديلاً من الانغلاق والانكفاء على الذات والخوف على الهوية وفقدان الأمن .

وهنا لن تكن هناك ثمة هواجس من عمليات التثاقف والأخذ من الآخر مايصلح لنا وأن نبدع إبداعاً أصيلاً حلولاً غير تقليدية للمشكلات الآنية والمحتملة ، وهذا يتطلب إعمال منهج جديد على اعتبار أن المنهج هو نمط من التفكير يمارسه الإنسان لإعادة بناء واقعه من خلال إنتاج المعرفة واستثمارها (علم وتكنولوجيا) وبالتالي نستخدم منهجية تراعي التشابكات والتعقيدات بين الظواهر مثل منهجية التعقد التي تتطلب منطقاً جديداً لايكرس الثبات بديلاً عن المنطق الصوري كالمنطق الجدلي والمنطق الضبابي ذلك لأن المنهج باعتباره نمطاً من التفكير يصبح موضوعاً لعلم المنطق ، ولكن المشكلة تكمن في عزل التخصصات العلمية لتكاملها ، وحقيقة الأمر إذا أردنا نموذجاً تعليمياً جديد يجب أن تتضافر مختلف العلوم للاضطلاع بهذه المسألة وفي مقدمتها العلوم الفلسفية (٤٥) .

المراجع والهوامش

(١) الطاهر شقروس (منسق) ؛ الطريقة السريعة للمعلومات فى الوطن العربى (تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٩٩) ص ص٨٨-٩٥ .

(٢) الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار ، الحملة القومية لمحو الأمية ، القاهرة ١٩٩٢-٢٠٠١ ، ص٨ .

(٣) أنطوان زحلان ؛ العرب والتحدي التقاني (بيروت ؛ مركز دراسات الوحدة العربية ، يناير ٢٠٠١) ص ص٥٧-٦٠ .

(4) Talat Abd Elhamid : **Attitude of Youth Towards Globalization,** in : Fourth international Conference, on one Civilization.

(٥) صلاح زرنوقة ؛ مفهوم التنمية البشرية رؤى جديدة (القاهرة ؛ مركز دراسات وبحوث الدول النامية ، جامعة القاهرة ، العدد الرابع ، ديسمبر ١٩٩٧) ص ص٢٤-٢٥ .

(٦) مصطفي كمال السيد ، مفهوم التنمية البشرية ، المرجع السابق ، ص ص٢٣-٢٤ .

(٧) نادر فرجانى ؛ آثار إعادة الهيكلة الرأسمالية على البشر فى البلدان العربية مجلة التنمية السياسية (الكويت ، المعهد العربي للتخطيط ، المجلد الأول ، العدد الأول ، ديسمبر ١٩٩٨) ص٥٧ .

(٨) لورى باس ، وآخرون ؛ الاتجاهات العشرة الأساسية لمستقبل تنمية الموارد البشرية ، ترجمة هالة صدقى ، مراجعة وتقديم عبدالرحمن توفيق (القاهرة ، مركز الخبرات المهنية للإدرة ، ١٩٩٧) ص ص٣-١٤ .

(٩) المرجع نفسه ، ص ص٣٤-٣٩ .

(١٠) المرجع نفسه ، ص ص٥٦-٦١ .

(١١) المرجع نفسه ص ص٦٤-٧٢ .

(١٢) جورج بوليتزير ؛ أزمة علم النفس ، ترجمة لطفي فطيم ، مراجعة مصطفي زيور (القاهرة ؛ دار شهدى للنشر ، ط٢ ، ١٩٨٦) ص ص٦-١٥ ، ٣٦-١٢٢ .

(١٣) جان بياجيه ؛ التوجهات الجديدة للتربية ، ترجمة الحبيب بلكوس (الدار البيضاء توبقال ، ١٩٨٨) ص ص٩-١٧ .

(١٤) جوسيه أنطونيو كاستوريانا ؛ المعرفة الاجتماعية للأطفال ، التكوين النفسي والتصورات الاجتماعية ، مجلة مستقبليات (القاهرة ؛ مركز مطبوعات اليونسكو ، العدد ١٠٩ ، المجلد ٢٩ ، مارس ١٩٩٩) ص ص١٣٦-١٤٦ .

(١٥) غاستون باشلار ؛ تكوين العقل العلمي ، مساهمة فى التحليل النفساني للمعرفة الموضوعية ، تعريب خليل أحمد (بيروت ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، ط٥) ص ص٧-١٢ .

(١٦) طلعت عبدالحميد ؛ التعليم وصناعة القهر تقديم حامد عمار القاهرة ؛ دار ميريت ، ٢٠٠٠) .

(١٧) مصطفي معرفي ، التقدم العلمي المعاصر ، عالم الفكر ، (الكويت ؛ المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، المجلد التاسع والعشرون ، العدد الثاني ، أكتوبر - ديسمبر ٢٠٠٠) ص ص٨-١٠ .

(١٨) السيد نفادى ؛ التقدم العلمي ومشكلاته ، المرجع السابق ص ص٢١-٢٥ .

(١٩) دانييل جولمان ؛ الذكاء العاطفي ، ترجمة ليلي الجبالي (الكويت المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، أكتوبر ٢٠٠٠) ص ص٢٣٨-٢٣٩ .

(٢٠) المرجع السابق ؛ ص ص٢٤١-٢٤٦ .

(٢١) المرجع نفسه ؛ ص ص٢٧٠-٢٧٢ .

(٢٢) المرجع السابق ؛ ص ص٢٣٠-٢٣٥ .

(٢٣) المرجع السابق ؛ ص٣٥٦ .

(٢٤) المرجع السابق ؛ ٣٦١ .

(٢٥) فرانك كيلسون ؛ ثورة الإنفوميديا ، ترجمة حسام زكريا ، مراجعة عبدالسلام رضوان (الكويت ؛ المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، سلسلة عالم المعرفة ، يناير ٢٠٠٠) ص ص٧-١٩ .

(٢٦) المرجع السابق ؛ ص ص١٢٣-١٤٨ .

(٢٧) المرجع السابق ؛ ص٤٧٢ .

(28) The International Technology Education, Technology For All American, A Rationale and Structure For The Study of Technology Verginia, 1966. pp-2-10.

(29) A Community Service Programme In New Burnswein Canada in : The Pursuit of Literacy, Twelve Case Studies of a Ward Winnning Programmes, (France, UNESCO, 1999) P44.

(30) The International Technology Education Ibid p11.

(31) Ibid; PP38-41.

(٣٢) طلعت عبدالحميد ؛ دور التربية فى مواجهة الإرهاب ، المؤتمر الدولى الثالث للجمعية الدولية لابن رشد ، القاهرة ٧-١٢/١١/١٩٩٨ .

(٣٣) روزا ماريا توريز ؛ من أدوات الإصلاح إلى عوامل إيجابية للتغيير ، مفترق طرق فى التعليم في أميريكا اللاتينية ، مجلة مستقبليات (القاهرة ، مركز مطبوعات اليونسكو ، يونية ٢٠٠٠) ص ص٣٠١-٣٠٦ .

(٣٤) آندى مارجريفز ؛ الآباء والمعلمون : أعداء أم حلفاء ؟ مجلة مستقبليات (القاهرة ؛ مركز مطبوعات اليونسكو ، المجلد ٣٠ ، العدد ٢ ، يونية ٢٠٠٠) ص ص٢٤٦-٢٤٧ .

(٣٥) روزا ماريا توريز ؛ مرجع سابق ، ٣٠٨-٣٢٠ .

(٣٦) أمين قنصوة ؛ مشاركة طلاب الجامعة في خدمة المجتمع ، دراسة ميدانية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٣ ، ص ص٢٥-٣٤ ، ١٦٨ .

(٣٧) آن ليبرمان ، وملبرى لفلن ؛ التنمية المهنية في الولايات المتحدة ، السياسات والتطبيقات ، مجلة مستقبليات (القاهرة ؛ مركز مطبوعات اليونسكو ، يونية ٢٠٠٠) ص ص٢٧٥-٢٧٦ .

(٣٨) ليزى ن.ك.لو ؛ الإصلاح التربوي وتنمية مهارات المعلمين في هونج كونج والأراضى الصينية الأم ؛ المرجع السابق ، ص ص٢٨٧-٢٩٥ .

(٣٩) محمود أمين العالم : الفكر العربي بين الخصوصية والكونية (القاهرة : دار المستقبل العربي ، ١٩٩٦) ص ص٢٢٠-٢٣٥ .

(٤٠) حسين كامل بهاء الدين : الوطنية في عالم بلا هوية ، تحديات العولمة (القاهرة : الهيئة العامة للكتاب ، ٢٠٠٠) ص ص١٣٧-١٣٩ .

(٤١) المرجع السابق : ص١٣٥ .

(٤٢) المرجع نفسه : ص ص١٣٥-١٣٧ .

(٤٣) برنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية ، مبادرة صاحب السمو الملكي الأمير طلال بن عبدالعزيز لإنشاء جامعة مفتوحة ، ١٩٩٨ ص ص٣-١٤ .

(44) Talaat Abd elhamid : **Practical Directives For Adult Education Policies in Arab States,** World Conference on Education For All, Dakar, 22-26/4/200.

(٤٥) لمزيد من التفاصيل انظر : طلعت عبدالحميد - المعلم/الباحث ومنطق بديل للبحث التربوى في ضوء ظاهرة التعقد ، بنها مجلة كلية التربية ، ١٩٩٩) .

الفصل التاسع

تربية السلب وتجاوز المجتمع الأبوي
قراءة ديالكتيكية في فكر هشام شرابي

الفصل التاسع

تربية السلب وتجاوز المجتمع الأبوي

قراءة ديالكتيكية في فكر هشام شرابي[1]

لايملك أحد فينا أن ينكر أننا نعيش أشد فترات حياتنا حرجاً ، وأعنفها ضراوة ، فلا النكبة ولا النكسة ولا حرب رمضان يمكنهم تجاوز أهمية مايجري اليوم من أحداث هي حاسمة ، فالإسرائيليون يراهنون على مايحدث اليوم من عملية إبادة للشعب الفلسطيني ومحاولة لفرض حلول لايرضى بها سواهم . لقد انتخب شارون وشكل حكومة ائتلاف وطني هدفها مسح ماتم من اتفاقات منذ أوسلو ، على الورق ، وعلى أرض الواقع . وسط هذا المناخ المنفر عندما نكتب عن مفكر فلسطيني يدور التساؤل ؛ لماذا إذن يعيش في الولايات المتحدة الأمريكية بعيداً عن الوطن ؟ فلعله يعيش بعيداً عن وطنه ؛ واحداً من أولئك الذين إذا طلب منهم العودة إلى فلسطين لأن إسرائيل قد انسحبت بغير شروط ، يتعجبون ويسألون هل هناك من أساء إليها ..؟

ولكن عندما يقرأ أحد ماكتبه شرابى بجريدة السفير في ٢٠٠١/٦/١٦[2] ، وهي رسالة كتبها إلى ياسر عرفات يحمله مسئولية عقد اتفاق فردي أضعف مما يتخيله إنسان فلسطيني ، يعرف أن شرابي مستغرق في قضايا الوطن العربي عامة، وقضية فلسطين على وجه الخصوص . وهذا يعني باختصار أن هشام شرابى إنسان رافض[3] من داخل الساحة وليس من خارجها . والرفض سلب ، وسلب السلب تجاوز ، والتجاوز مفارقة من أجل الأفضل والأصح .

من ينظر إلى تاريخ حياة هشام شرابى يعرف أنه ممن مارسوا النقد ليس في مواجهة الآخرين فقط ولكن في مواجهة لنفسه أيضاً ، وخصوصاً في موضوع ارتباطه بالماركسية فقد كان يدرس الفكر الماركسي في الجامعة وهو مشبع بالعداء للشيوعية ولكن عندما قرأ ماركس عام ١٩٦٧ تغير تغيراً ليس يسيراً وهو هنا

يصف نفسه قائلاً : بينما نفذ ماركس إلى أسس تفكيري، (٤) ومشايعة الماركسية لم تكن مشايعة سلبية ولكنه ارتكز على الماركسية وعلى «فرويد» «ولاكان» (٥) وفرسان البنيوية الأخر ، وكذلك فرسان مدرسة فرانكفورت فانضم إلى الحركة النقدية كتابة وفعلاً إلى درجة جعلته مرناً في تناول أفكاره وفي ممارساته اليومية وبالتوازي مع ذلك ارتبط بمرحلتي الحداثة ومابعد الحداثة ، وماتعنيه مابعد الحداثة من تفكيك (٦) لأعظم النظريات والأفكار العامة (٧) وهذا التغير في فكره أبرز أوجه المرونة النقدية عند شرابي .

الإطار المنهجي لفكر هشام شرابي

تعد قضية المنهج من القضايا المحورية في فكر هشام شرابي لثلاثة أسباب:

(١) ارتباطه بالبنيوية .

(٢) ارتباطه بالحداثة ومابعد الحداثة .

(٣) رفضه للإمبريالية .

والأسباب السابقة تؤكد أنه يرى ، ويرى معه المفكرون والفلاسفة ، أن البنيوية منهج للاقتراب من الحقيقة (٨) وكذلك يمكن القول بأن مابعد الحداثة ، رغم أنها مرحلة في الحضارة في النقد الغربي إلا أن أهم ماتقدمه للبشر هو طريقة جديدة في التفكير ، أي أنها منهج قبل أن تكون بنية مادية على أرض الواقع .

يعنى اتباع منهج ما أن يتبنى المؤلف أو الكاتب إطاراً فكرياً لعمله يبدأ بالأهداف ثم يتجه نحو الواقع ليغيره خطوة بعد أخرى على ضوء تلك الأهداف . ثم ثالثاً ؛ المنتج الذي ينجزه البحث ، ويتم ذلك على ضوء منطلقات يتحرك في إطارها .

ومن المنطلقات التي تحرك هشام شرابي مايلي :

(١) البنيوية منهج للتفكير .

(٢) مابعد الحداثة قضية ترتبط بالفكر كما ترتبط بالواقع .

(٣) يتكون المجتمع من طبقات ، فشرابي يرى أن القصور الذي مر به التطور العربي ، عدم رؤية المجتمع باعتباره طبقات فلم يمكنه ذلك من التطور ،

بعكس الحال في المجتمعات الغربية [٩] ، إلا أن مفهوم الطبقة وحده لايكفي للتوصل إلى فهم كامل للخاصية الفردية للأبوية المستحدثة .

(٤) إذابة المجتمع الأبوي من الداخل أمر ضروري لبدء الانطلاق في التطور .

(٥) ليس بين الحضارات اختلافات عنصرية ، ولكن الفروق هي فروق مكتسبة يمكن التعامل معها .

(٦) التغير الاجتماعي خلال الحركة النقدية لايتطلب الثورة والعنف الفيزيقي .

(٧) لاتحرير للمجتمع قبل تحرير المرأة .

(٨) الفصحى العربية تمثل إحدى عقبات تجاوز المجتمع الأبوي .

(٩) يقوم إطاره المنهجي على استيعاب الماركسية والفرويدية .

(١٠) الأصوليون الإصلاحيون (غير المتطرفين) ليسوا عقبة أمام التحول نحو مابعد الحداثة .

لقد وضع هشام شرابي أهدافاً لمشروعه الحضاري ، باعتباره مفكراً يمارس عملية نقد للمجتمع الأبوي الذي يعيش فيه الموطن العربي ، من هنا يصبح الهدف من النقد الحضاري :

«نقد النظام الأبوي وتعريته إيديولوجيا وتفتيته سياسياً من الداخل» [١٠] .

وعلى المستوى العقدي يمكن رصد الهدف التالي :

«إن الخطاب النقدي يهدف إلى زعزعة الفكر العقائدي بكافة أنماطه ، وإشاعة أجواء حوار خلاق» [١١] .

وفيما يتعلق بمفهوم المنهج فإننا نجد أنه ارتكز على منهجية تحليلية تدفع عملية التجاوز إلى الأمام عبر رؤية مختلفة إلى تاريخنا وواقعنا العربي ، وتمكّننا من استنباط أساليب جديدة لتعبئة طاقاتنا البشرية والمادية لتفكيك المجتمع الأبوي وتغييره [١٢] ومع المنهج الديالكتيكي تبدو النظرية هامة وضرورية وفي ذلك يقول هشام شرابي :

«ويحكم الوعي النقدي العربي الحديث ونظرته إلى الغرب ثلاثة اتجاهات فكرية ؛ الاتجاه المنبثق عن العلوم الاجتماعية «الأنجلو أمريكية» ،

والاتجاه القائم على الفكر الماركسي في تطوره في الغرب ، والاتجاه المستمد من النظرية البنيوية والتفكيكية الفرنسية وبهذا يكون الفكر الناقد الحديث انعكاساً في تركيبه ومفاهيمه للتيارات الفكرية المركزية للثقافة اللاتينية والأنجلو أمريكية والماركسية الأوروبية المعاصرة (١٣) ومما سبق تتضح أهمية الوعي الذي يساعد النظرية الاجتماعية في تحقيق أهدافها التي يشتق منها دور كبير تلعبه في تغيير الوعي الاجتماعي ، وفي تفسير أهداف التغيير الاجتماعي (١٤)، .

وتظهر أهمية الوعي النقدي الذي يجب أن يمارسه الإنسان العربي بهدف تغيير المجتمع الأبوي في فكر شرابي في قوله «عملية السيطرة على القوة الاجتماعية الفاعلة في المجتمع ، وتسييرها في اتجاه مرتبط بإرادة ذاتية موجهة ، بحيث تصبح الفوضى، التي نخبرها يومياً في حياتنا السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، حركة خلاقة وبناءة ، قادرة على تطوير المجتمع ونقله إلى صعيد إنسانى أعلى، . إن عملية السيطرة هذه تحتاج إلى الوعي المتغلب على التمويه ، والقادر على المعرفة النقدية .

فالوعى الاجتماعي الناقد هو وعى المجتمع لذاته ولأوضاعه ويمثل الشرط المركزي لتجاوز الواقع الأبوي وتناقضاته (١٥) ويعد هذا الوعي الاجتماعي الناقد قمة أهدافة التربية في فكر شرابي ، حيث أن الوعي الناقد يعني رفض المجتمع الأبوي المتخلف ، ثم تقويمه في إطار معيار نقدى ، ثم إعادة بنائه في صورة أرقى .

ويمكننا تلمس نمط المرونة الذي يتحلى به هذا الوعي النقدي ، وإلا فإنه يقع تحت براثن المنطق الصوري ، الذي يعوق عملية التفكير ، وبالتالي يعوق الوعي الذي نتحلى به لنقد المجتمع الأبوي .

وكلنا يعلم أن هشام شرابي ينتمي إلى الحركة النقدية في علم الاجتماع عامة بهدف القضاء على الاستعمار الثقافي (١٦) واستعمار الوعي (١٧) بمعنى تحرير الإنسان من براثن المجتمع الأبوي والتخلف ، وهذا مايقودنا إلى «الحركة النقدية التي تعتبر النقد المستوى الأول من سياق عملية التأليف (المنظور المستقل ، التماسك ، الوحدة) والإبداع (الرؤية المستقلة ، النظرية

الأصيلة ، التجاوز) المستويين العلويين ، وعلى الحركة النقدية أن تستوعب هذه المستويات الثلاثة حتى تتوصل إلى تحقيق وعي ذاتي أصيل ومستقيم ويحدد الجدول التالي مستويات الفكر الواعي :

الحداثة	الأبوية المستحدثة
(فعالة)	(هامدة)
النقد	الاتباع
التأليف	التبعية
الإبداع	التقليد [١٨]،

ومع تلك المرونة النقدية يتجه هذا البحث نحو مناقشة مجموعة من القضايا العامة في فكر هشام شرابي ثم الانتقال إلى القضايا التربوية الناتجة عنها وأهم هذه القضايا العامة .

(١) قضية تخلف المجتمع العربى تحت نير الأبوية التقليدية .

(٢) المجتمع الأبوي المستحدث نتيجة للحوار بين المجتمع الأبوي التقليدى وعمليات التحديث منذ بداية الثورة الصناعية .

(٣) المجتمع بين الحداثة ومابعد الحداثة .

(٤) التربية ودورها في تطوير المجتمع الأبوي حتى نصل إلى المجتمع الأبوي المستحدث ثم المجتمع اللاأبوي باعتبار أن التربية النقدية سلاح يسعى إلى تحرير الفرد وبالتالي تحرير المجتمع أو العكس .

المجتمع الأبوي المتخلف :

التخلف الذي نجابهه هو من نوع آخر إذ أنه كامن في أعماق الحضارة الأبوية (والأبوية المستحدثة[١٩]) ومن أهم عناصر هذا التخلف اللاعقلانية والعجز[٢٠] ويمكن الاقتراب من ظاهرة الأبوية للحديث عن نمط الإنتاج الآسيوي حيث تشير هذه النظرية مع فكرة الاسترداد الشرقي إلى تشكيل اجتماعي «آسيوي» أو «شرقي» ذي شكل أبوي محدد ، ولهذا فقد جرى ماركس في مجرى هيجل حين اعتبر أن تاريخ العصر القديم الكلاسيكي كان تاريخ مدن نشأت على ملكيات

أرضية وزراعية ، بخلاف المدن الشرقية ، وفي العصر الوسيط كان الريف وليس المدينة مشهد حركة التاريخ التي تطورت بتغذية التناقض الناشئ بين المدينة والريف . وبالنسبة إلى ماركس فإن المدينة الآسيوية لم تكن تماماً مثل نظيرتها في العصر القديم أو في المراحل الأخيرة في العصر الوسيط كانت المدينة الآسيوية ظاهرة أبوية محددة . وبالمعنى الشرقي للتعبير كانت معسكراً مدنياً ولم تكن بنية مدنية (٢١) .

يوضح لنا ماسبق كتابته إلى أن المجتمع الأبوي من الزاوية المادية يقوم على الملكية الزراعية ثم يدخل في سياق الرأسمالية ، إلا أن تخلفه يجعل العلاقات الصناعية تدور في فلك أبوي ويمكن تذكر العلاقات الأبوية من خلال تذكر شخصية السيد عبدالجوادفي لثلاثية نجيب محفوظ حيث نجد العلاقات تدور من أعلى إلى أسفل ولاتتحرك إلى العكس ، فالأعلى هو الآمر الناهي سواء أكان حاكماً على مستوى دولة أو رب أسرة في منزل ، ويمكننا التعرف على خصائص البنية الطبقية من خلال مراحل وأنواع الأبوية الإسلامية العربية التي يمكننا تحديدها من الوجهة التاريخية البنيوية ، فنجد أنها مرت بالمراحل التاريخية التالية :

* العصر الجاهلي .
* صدر الإسلام والخلفاء الراشدين .
* عصر الخلافتين الأموية والعباسية .
* عصر السلطات الصغيرة .
* عصر الخلافة السلطانية / السلطنة العثمانية .
* عصر الأبوية المستحدثة .

أما الأنواع التي يمكن تحديدها فهي :

* البنيوية .
* التقليدية .
* السابقة على الحديثة .
* الحديثة (٢٢) .

وثمة خاصتين لايمكن التعرض للمجتمع الأبوي بغير تحديدهما : الأولى هي القبلية ، والثانية هي العصبية ، ومن العنصرين القبلى والعصبي تتولد خاصية أساسية وهي ؛ الخضوع (٢٣) والجدول التالي (٢٤) يقودنا إلى المظاهر القيمية التي تتحكم في كل من النظام الأبوي والنظام الحديث :

ويمكننا القول بأن نظام الحكم في المجتمع الأبوي هو نظام شمولي فلا توجد به قنوات مستقلة للتشريع ولاتوجد به قنوات خاصة بالتنفيذ وقناة خاصة بالقضاء وإن كانت هناك قبضة واحدة هي التي تمسك بزمام السلطات الثلاثة ، فالمشورة للاستنارة فقط وليست للإلزام ، وكل المكانات التي تخضع لنظام الحكم تحتل مكانة غير مستقرة وغير ثابتة ويمكن أن تسلب منه هذه المكانة بجرة قلم يكتبها الرئيس والرئيس هنا ليس رئيس الدولة فقط ولكن أي رئيس في أي مؤسسة، في المجتمع الأبوي تقوم العلاقات مع الحاكم على منطق صوري يقوم على نهجين متعارضين هما الخضوع أو الانتفاضة (٢٥) .

المقولة	الحداثة	الأبوية
المعرفة	فكر/عقل	أسطورة/معتقد
الحقيقة	عملية/نقدية	دينية/مجازية
اللغة	تحليلية	بيانية
السلطة	ديمقراطية/اشتراكية	سلطة أبوية مستحدثة
العلاقات الاجتماعية	أفقية	عمودية
التشريح الاجتماعي	طبقة	عائلة/عشيرة/طائفية

جدول رقم (١)

المظاهر القيمية التي تحكم المجتمعين الأبوي والحديث

يمكن النظر إلى البعث الإسلامي كحركة تحرير سياسية ونهضة ثقافية على أنه النقيض المباشر لعملية التغريب ، فهو نتيجة لعلم الإمبريالية ، تماماً كما هي حال «التنوير» و«التحديث» (٢٦) .

«والإسلام التقليدي لهو بالضرورة تصوفي وحنيف وشعائري ومجرد ، إلا أنه يتحول فقط إلى أصولية مسلحة بفعل مايحدثه ومايقوله قادته الجدد أثناء



استجابتهم لأزمة وطنية وعليه ؛ فإن الطابع العدائي والمطلق للعقيدة الأصولية ليس بالتالي مظهراً مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بالمذهب التقليدي، (٢٧) .

ولذلك ، فإنه يتوجب النظر إلى الأبوية والإمبريالية على أنهما ، موضوعياً، حليفان متآزران يعيقان تقدم أي تغيير اجتماعي – سياسي طبيعي (٢٨) .

إن الامبريالية الأوروبية قد شوهت عملية التقدم الاجتماعي والسياسي من ناحيتين : بتقويض التطور الاقتصادي الطبيعي (النمو الرأسمالي) – لاسيما في مصر ، حيث عملت الرأسمالية منذ نهاية حكم محمد علي على إعاقة النمو الصناعي ، وحجمت الاقتصاد ليقتصر على الإنتاج الزراعي فحسب ، وفي الوقت نفسه عرقلت بروز طبقة عاملة في المدن ، الأمر الذي أدى إلى ترسيخ البنى الاجتماعية والسياسية للأبوية المستحدثة وتقويتها (٢٩) .

مايظهر من العبودية في المجتمع الأبوي التقليدى النظرة إلى المرأة ، فوعي المجتمع الحديث لايمكن أن يظهر بغير مشاركة من المرأة ، مشاركة تقوم على مانسميه بالوعي النقدي .

ومن الأمور التي يرتكن إليها هشام شرابى رفضه للغة العربية الفصحى (٣٠) شأنه في ذلك شأن قاسم أمين وشبلي شميل وسلامة موسى وهو أمر ليس بمستغرب فعلمانية هشام شرابي تقود إلى وصف هذا التجمع العلماني عندما يفكر هشام شرابى في تفكيك المجتمع الأبوي فإن فرز خطابه الأبوي باستخدام منهجية (تحليلية) تدفع عملية التجاوز إلى الأمام عبر رؤية مختلفة إلى تاريخنا وواقعنا العربي . وتمكننا من استنباط أساليب جديدة لتعبئة طاقاتنا البشرية والمادية لتفكيك المجتمع الأبوي وتغييره . وهذا الإطار المنهجي ذاته ينمو ويتطور من خلال الممارسات الفكرية (النقد الحضاري) والممارسات الاجتماعية (الصراع السياسي)، إلى أن يستنفد من إمكاناته الفاعلة ، وعندئذ يستبدل بإطار نظرى جديد . هذا حال الفكر الناقد المرتبط بإرادة فاعلة . إنه أداة لخدمة الإنسان والمجتمع لا أداة لخدمة حقائق غيبية أو قيم أزلية تقع خارج حياة المجتمع وخارج حياة أفراده (٣١) .

أعتقد أن اللغة قد خانت شرابي باستخدامه مصطلح (تحليلية) ، فالتحليل وحده لايمكن أن يؤدي إلى تجاوز خصائص وعناصر الظاهرة موضع الدراسة ، لأن التحليل عملية صورية لاتضيف جديداً فهي لاتنتقل من المعلوم إلى المجهول،

وصورية التحليل تعني أنه يتحرك في إطار (نعم - لا) وبالتالي فليس هناك ثالث في التحليل بين (نعم - لا) فيما يسمى في علم المنطق بالثالث المرفوع . وفيه تعسف فكرى يعوق عملية الابتكار .

إلا أنه في فقرة أخرى يتكلم عن التأليف ، بمعنى التركيب ، والتركيب عملية تنتقل من المعلوم إلى المجهول ، ومن الجزء إلى الكل ، وفيها عنصر المرونة الجدلية التي تقف في وجه رفع الثالث فترى في كل ظاهرة ثلاثة جوانب رئيسية، الأول هو الموضوع ، والثانى هو النقيض ، والثالث هو حصاد عمليتي السلب فيتكون المركب أو المؤتلف . وتلك عملية ابتكارية ديالكتيكية . يمكن اكتشاف أن تلك هي المنهجية التي تسود أعمال هشام شرابى ، وأن استخدام مصطلح التحليل وحده يعتبر عملية صورية متدنية ، فالمنطق الصوري يمكن أن يمثل موضوعاً ، والمنطق الاستقرائي يمثل النقيض ، والمؤتلف هنا هو المنهج الجدلي ، كما أشار إلى ذلك إمام عبدالفتاح .

والمنهج الجدلى منهج متفائل ونرى التفاؤل عند شرابى من أقواله :

«هناك بدايات لحركة نقد حضاري نراها تنمو وتزدهر اليوم في المجتمع العربي متمثلة في فكر نقدي ديمقراطي مشارك ينبع من الحوار والتبادل الحر ويناهض في أن أيديولوجية الفكر الثوري القديم وغيبيات الفكر الأصولي النامي لكنه لايعارض ولايرفض ماينادى به أي من هذين التيارين من حقائق كلية ومايرفع من قيم أزلية بقدر مايركز اهتمامه في شئون الحياة الوجودية ومشاكلها»(٣٢) .

ويشير شرابي إلى قمة التخلف الأبوي العربي حيث «دأب الحكام العرب على تشبيه الأمة بالعائلة ، وقد اعتمد هذا التشبيه الثوريون والمحافظون والقبليون منهم ، وهم في هذا يلتقون معاً بصفتهم زعماء أنظمة أبوية مستحدثة في توكيدهم على النموذج العقائدي السلطوي الذي يتبنونه ، وبغض النظر عن العقيدة والنظام الاجتماعي - الاقتصادي السائدين» (٣٣) .

ويرى شرابي أن أصل الخلاف بين الأبوية والحداثة ومابعد الحداثة هو الخلاف في الوطن العربي بين الأصوليين والعلمانيين حيث يقرر بأنه «يمكن النظر إلى اليقظة العربية من حيث مشاغلها الأساسية على أنها صراع ثقافي

واجتماعي بين موقفين ؛ العلمانية والإسلام» (٣٤) .

وعندما يتحدث شرابي عن المنطق الصوري في القضية الأصولية يمكننا الحكم بأن الإسلام عنده في هذه الفقرة يعلى الأصوليين المعنيين في أحكامهم بين الحرام والحلال ، فيمكن «ملاحظة أن الإسلام التقليدي في نضاله ضد الإمبريالية قد اكتسب تجربة تحديثية ، ليس فقط في أساليبه بل أيضاً في توجهه وممارسته إلى حد ما . قام بتطوير أنماط تنظيمه السياسي ورضي بتعديل بعض النماذج العقلانية الغربية وتقنياتها . إلا أنه بقي يعاند الاختلاف معه ، فلم يقبل بالمساومة . ومن هنا فإنه لايرضى إلا بالنصر أو الشهادة لحسم دفة الصراع . ومتى استوى على سدة الحكم ، فإنه يميل إلى المحافظة ويتشبث بالسنة والطاعة السياسية» (٣٥) .

ويستطرد شرابي في قوله بأن «آراء المصلحين لم تجد لها صدى مسموعاً في صفوة الجماهير (٣٦) ويمكن إيجاز المواجهة الحاصلة بين الخطاب الأصولي الإسلامي وخطاب النقد العلماني (النقد الجذري) على النحو التالي : (٣٧) .

- موقف تقليدي مطلق يقابله موقف عقلاني متحفظ .
- هيمنة مطلقة تقابلها تعددية متحررة .
- أنماط أخلاقية غائية تقابلها أنماط أخلاقية مسؤولة .
- خطاب فردي يقابله خطاب حواري .

وفي حين أن الأصولية على علاقة وثيقة بالجماهير ، فإن النقد العلماني يعانى أزمتين ، الأولى : محدودية تأثيره على المشهد السياسي (لافتقاره إلى التنظيم السياسي) ومواجهته إجماعاً جماهيرياً (دينيا) يناقضه ، إثر إحكام رقابة الدولة والحد بالتالي من فعاليته . الثانية : قدرة الأصولية عن طريق دعوتها الدينية على قلب المفاهيم السائدة وتعبئة الجماهير (٣٨) .

ومما لاشك فيه أنه متى تسلم الأصوليون زمام السلطة ، فإنه سوف تستثنى أية إمكانية لقيام أي نوع من النقاش أو الحوار الديمقراطى الحر (٣٩) .

أما مرحلة الاستقلال ، أي حقبة النضال العقائدي والنظام متعدد الدول ، فقد شهدت انحسار أنماط الخطاب الإصلاحي والليبرالي والقومي والاشتراكي ،

وتنامت الأصولية الإسلامية ، أولاً بوصفها ردة فعل دفاعية وثانياً باعتبارها خطاباً هجومياً بديلاً (٤٠) .

ويستطرد شرابي في وصف حدة الأصولية الإسلامية بقوله «وكأن عماءً مطبقاً وملحاحاً قد حال دون استيعاب الجيل الأول لهذا التناقض الجوهري بين العلم والعقيدة ، وهو تناقض ماثل في صلب الفكر الغربي ، كان اليابانيون قد وعوا أبعاده وعواقبه منذ البداية . ولذا فقد بقي الوعي العربي خاملاً أو جامداً ، وقابعاً في مصاف سابق على التفكير العلمي ومنصرفاً إلى التمحيص الأدبي – العقائدي وقادراً على صياغة الفكر الساذج فحسب (٤١) .

إلا أن شرابيفي نهاية قوله حول الأصوليين يرى أنه ليس كل الأصوليين جـامـدين في رؤاهم للواقع (٤٢) وهو في ذلك لايقلل من قـيـمـة مـا وصف به الأصوليين .

وفي وصفـه للخطاب الأبوي يرى شرابي إن النوع الأساسي لمصـداقـيـة الخطاب الأحادي لهو الحقيقة المطلقة في اتكائها على الوحي (٤٣) .

وفي سياق أن شرابي يرى العلاقة الوطيدة بين التغريب والعلمانية ، من ناحية ، وبين الحداثة ومابعد الحداثة ، من ناحية أخرى ، يمكن النظر إلى البعث الإسلامي كحركة تحرير سياسية ونهضة ثقافية على أنه النقيض المباشر لعملية التغريب ، فهو نتيجة للإمبريالية ، تماماً كما هو حال «التنوير» و «التحديث» (٤٤) .

وتلك نظرة تستبعد في الحديث عن شرابي النظرة السلبية التي نراها في توصيفاته للحركة الإسلامية وخاصة الأصولية . ليس تضامناً مع الأصولية ولكن التيارات الإسلامية الأخرى ، وأهمها التيار الإصلاحي ، يمكن أن يلعبوا دوراً كبيراً في تحديث الوطن العربي ، خاصة وأن التجربة على أرض الواقع ترى أن الحكم الأصولي في إيران لم يستطع الاستمرار واتخذ الحكم تياراً إصلاحياً نجح في جذب أصوات الناخبين للمرة التالية باكتساح كما يقال ، والتيار الإسلامي الأصولي في السودان لم ينجح في تحقيق مراميه ، والتجربة في أفغانستان رغم أن الأمر إسلامي إلا أن المنتظر عملية تصفية متبادلة نهايتها ليست في صف الأصولية . بل سيأخذ الفكر الإسلامي الإصلاحي دوره ، (كتبت هذه العبارة قبل الحرب الأمريكية – الطالبانية) .

فالواقع تكوين ديالكتيكي لايرى السكون في العالم ، ولكنه يرى الثالث في المنطق الصوري ولايذهب نحو رفعه . بل يدعم تكوينه ويساعد على نموه ولو بعد حين .

والفكر الإسلامي أيضاً يسوده المنطق الديالكتيكي سواء في رؤيته للعالم بشكل عام أم للإنسان في فكره وجهده لبناء نموذج ديالكتيكي خاصة وأن شرابي يرى «إن النزعة العلمانية الواضحة في هذا الفكر لاتعني اللادينية أو نفي الإيمان والقيم الدينية ، التي تغذى حياة قطاعات واسعة من الجماهير الشعبية بل ترمي إلى فصل ماهو اجتماعي وسياسي ومحسوس عما هو روحى وسماوي ومجرد»(٤٥).

وهو يرى «إمكانية صياغة خطاب علماني نقدي قادر على مجابهة الخطاب الأبوي المهيمن وتجاوزه . غير أن هذا المشروع الفكري يتطلب ليس تفكيك اللغة المهيمنة وأسلوبها التعبيري وحسب (كما يفعل بعض الناقدين العرب) بل تفنيد العقلية التي تنغرس فيها هذه اللغة ومصطلحاتها وأساليب تعبيرها» (٤٦) خاصة وأنه يرى أن الحضارات بين الشعوب لاتقوم على بعد وراثي ولكنه يرى أن «اختلاف العقليات ينشأ نتيجة الممارسات والتجارب التاريخية للشعوب ، لانتيجة لاختلاف ماهو (عنصري) في تركي بالحضارات المختلفة(٤٧) .

ويمكن من خلال النظرة الديالكتيكية للعلاقة بين الوحي والعقل ، أو بين النص والعقل اكتشاف أنه ثمة وجودين للوحي : الأول بالمصطلح الفلسفي «الشيء في ذاته «أي وجود الوحي مستقلاً تماماً عن البشر ، ومعانيه في هذه الحالة غير مكشوفة للقاريء ويسعى القاريء إلى تفهم تلك المعاني وبطبيعة الحال فإن معرفة القاريء لمعاني النص تتوقف على مالديه من عقل مستعد لسبر غور النص والتعرف على ماهو ظاهر وماهو مسكوت عنه ، ومايتوصل إليه العقل هو مانسميه «الشيء لذاته» ويقدر ثبات النص الإلهي يتحرك الوجود للذات عاما بعد عام حتى إذا ما اقترب الاثنان من بعضهما بدرجة كبيرة تكون البشرية قد اقتربت من الساعة حيث يتطابق المعنيان .

المجتمع العربي بين الحداثة ومابعد الحداثة

يمكننا القول بأن مفهومي الحداثة ، ومابعد الحداثة يدلان على «إحساسات وتقديرات لا على وقائع وأحداث ، ومن ثم فهما يعكسان بنيات إحساس Struc-

tures of feeling لابنيات واقع» (٤٨) . لكنهما مفهومان ثقافيان نسبيان يعكسان موقفا من الحضارة المعاصرة وإن اختصنا عند نحتهما موقفين غربيين بالدرجة الأولي .

«وقد ظهر مفهوم مابعد الحداثة عند المؤرخ البريطاني الشهير «توينبى» عام ١٩٥٩ فجعله يدل على إمارات ثلاث ميزت الفكر والمجتمع الغربيين بعد منتصف هذا القرن وهي ؛ اللاعقلانية ، والفوضوية ، والتشوش» (٤٩) في الوقت الذي اتسم به عصر الحداثة بثلاث سمات هي ؛ الذاتية ، والعقلانية ، والعدمية (٥٠) ، وأهم مايمكن قوله حول مابعد الحداثة أنها مفهوم طور التشكيل يمثل رد فعل لمرحلة الحداثة .

يتجسد معنى الحداثة عند شرابي في اتجاهين مترابطين : الاتجاه العقلاني والاتجاه العلماني : عقلنة الحضارة وعلمنة المجتمع والحديث هو الجديد والطلائعي، بمعنى أن الحديث ليس هرباً من الحاضر بل تأكيداً له ، فالإبداع والخلق لايحدثان إلا في اللحظة الحاضرة في الآن الذي يتحول إلى زمن جديد(٥١). وقد حدد أهم اختلاف بين الدولة الحديثة والدولة الأبوية في سيادة القانون وليس سيادة الفرد (٥٢) .

ويرتكن في الحديث عن فكر مابعد الحداثة إلى تعريف إيهاب حسن وهو كاتب مصري أمريكي حيث يقول : إنه فكر يرفض الشمولية (ومثلها الأكبر هيجل) على جميع أنواعها ، ويرفض خصوصاً النظريات الكلية في التاريخ والفلسفة والعلوم الاجتماعية ، مركزاً على الجزئيات والهوامش المحدودة والمحلية . وهو في الوقت عينه ينبذ اليقين المعرفي مؤكداً تشككه الدائم بالنسبة إلى الأشياء والأفكار والأعمال والأقوال ، رافضاً المنطق التقليدي القائل بتطابق الأشياء والكلمات (تطابق الدال والمدلول) ... والإطاحة بمشروعية القيم المفروضة من فوق في الأنظمة والمؤسسات الاجتماعية كافة (٥٣) .

إلا أن شرابي يستبعد أن يتم التحول من خلال الثورة والانقلابات العسكرية بل سيتم نتيجة نشاطات سياسية تراكمية تحققها الحركات الاجتماعية في الدولة القطرية من خلال صراعات تعيد للمجتمع صفته المدنية ولأفراده حقوقهم الدستورية (٥٤) .

وموقفه هذا من الحادثة ومابعد الحداثة لايعني خضوعه للغرب ، فالموقف من الآخر وخاصة الغرب يتضح فيما يلي :

الغرب يعرفنا معرفة عميقة ، ولكنه يعرفنا كما يشاء ، وهو بقدرته الفائقة على تسمية الأشياء ، إذ يسمينا ، يحدد ماهيتنا (من نحن وما نحن) ، وبالتالي يقرر موقفه منا وأسلوب معاملته لنا : نحن إرهابيون مثلاً إذا لم نتنازل عن مطالبنا وتجاسرنا على القتال من أجلها ، ونحن معتدلون إذا رضينا بالمساومة وقبلنا بالأمر الواقع . في كل الأحوال ، إن هدفه بالنسبة للآخر الذى هو نحن ، خصيه بالمعنى الفرويدي للكلمة ، وبالتالي الهيمنة عليه كليا (٥٥) .

الحركة النقدية التربوية :

يرى الباحث منطلقاً رئيساً يوجه رؤيته التربوية مفاده أن لكل فعل اجتماعي عنصره التربوي الذي يشارك في تحديد خصائصه ، وبالتالي فإن الحديث في الحركة الاجتماعية النقدية هو حديث مباشر في التربية .

الانتقال من المجتمع الأبوي إلى المجتمع الأبوي المستحدث لايمكن أن يتم بغير الحركة النقدية التي ينتمى إليها شرابي .. فيتسلح بوعى نقدى له ماصدق هنا يبرز نقطة الانطلاق للنموذج الثالث للوعي الممثل في ماسمياه الوعي النقدي أو الجذرى الحديث ، الذي نهض في السبعينيات والثمانينيات ، وخصوصاً في المغرب العربي وفي أوساط المثقفين العرب في الخارج ، ومازال ينمو ويتطور . يتميز هذا الوعي بنزعته نحو الاستقلال والعلمانية وبانفتاحه للآخر الغربي على الصعيد الفكري والثقافي ، ومحاولته إيجاد أسس للتفاعل المعرفي مع المعرفة الغربية واستيعاب مفاهيمها ونماذجها وأنماطها كما يشير إلى ذلك حيث يتميز هذا الوعي النقدي بما يلي (٥٦) :

(١) نزعته نحو الاستقلال .

(٢) نزعته نحو العلمانية .

(٣) بانفتاحه للآخر الغربي على الصعيد الفكرى والثقافي .

(٤) محاولته إيجاد أسس للتفاعل المعرفي مع المعرفة الغربية واستيعاب مفاهيمها ونماذجها وأنماطها .

ويرى شرابي أن هذا الوعي النقدي ضرورة لتجاوز الفوضي التي يتحلى بها المجتمع الأبوي «فالسيطرة على القوة الاجتماعية الفاعلة – وإنني أستعمل كلمة فوضى عمدا – كي أعبر عن الصفتين الأساسيتين اللتين تميزان عملية التغيير الاجتماعي التي يختبرها مجتمعنا ، وهما ضخامة القوة الموضوعية المتوافرة في مجتمعنا لعملية التغيير ، وفي الوقت ذاته استقلالها عن أية إرادة ذاتية موجهة في هذه الفترة (٥٧) .

* وفي إشارة إلى النقديين العرب حيث «نلتقى في «مواقف» كوكبة أصدقاء تحتضن أصواتنا وأصوات الخلاقين جميعاً . تقاسمنا ، لكي تنمو وتستمر ، خبزنا اليومي . إنها تعبير عنا ، وجزء منا ، وتكملة لنا . إنها لذلك ، حقيقة ورمز : تفجر جيل عربي اختبر مافي الحياة العربية من تصدع وخلل ، وقرر أن يبحث من جديد ، وأن يكتشف ويبني من جديد» (٥٨) .

* ويمكن القول بأن التزام شرابي بالمنهج عند ماركس وفرويد يكشف عن الأساس الذي كون لديه الميل إلى الحركة النقدية حيث يقول «وتعزز ارتباطي بالأسلوب النقدي الماركسي لدى قراءتى الجديدة لفرويد في الوقت الذي أعدت فيه قراءة ماركس ووجدتنى منذ ذلك الحين أجمع بين الاتجاهين الماركسي والفرويدي في تحليلي للمجتمع العربي» (٥٩) وقادت الحركة النقدية إلى نظرة جديدة لكل من التاريخ والمجتمع «أصبح التاريخ والمجتمع الآن عرضة لنظرة تأخذ بهما في إطارهما البنيوي التاريخي الخاص بهما وأمسيا بالتالي عرضة للتحليل والنقد» (٦٠) .

وأهم مايتقلنا إليه شرابي في هذا الشأن هو أن الانتقال إلى مابعد الحداثة مرهون بحركة نقدية تمكننا من قهر التخلف الأبوي الذي يعشش فينا فكراً وواقعاً ، حيث يؤكد أن النقد الحضاري يشكل الشرط الأساسي لعملية التغيير الاجتماعي ، وهو الخطوة الأولى لأية حركة اجتماعية جدية ترمي إلى استئصال الأبوية من مجتمعنا ، وإلى السير به نحو مستقبل آخر يقرره أبناؤه لا المتسلطون عليه أو القلة المنتفعة منه (٦١) .

من هنا انبثق الخطاب الثوري الجديد على شكل خطاب نقدي حضاري يرفض الشرعيات المطلقة ولايعترف بمطلب الحقيقة الواحدة الشاملة ، ويصر على

الاختلاف السياسي والتعددية الفكرية ، ويضع حقوق الإنسان والحريات الديموقراطية وقضية المرأة على رأس اهتماماته الفكرية والاجتماعية (٦٢) .

بعد استعراض الأصول الفكرية لهشام شرابي يأتي الدور الخاص بتخصص المؤلف وهو استنباط الأهداف التربوية الحاكمة لدي شرابي ، والبحث في القضايا التربوية لن ينصب على المادة العلمية نفسها فالمادة يمكن أن تتغير ببطء أم بسرعة وفق الأحوال السائدة ، ولكن ما لايتغير بسرعة ويعبر عن أصالة المفكر هو المنهج الذي يعتنقه ، والمنهج هو طريقة التفكير ، أي المنطق الذي يؤمن به ، أي أن الأمر يتعلق بتقييم طريقة التفكير التي مارسها شرابي .

فما يرفضه شرابي اليوم هو طريقة التربية التي تمارسها الأسرة والمدرسة الأبوية سواء أكان الأمر يتعلق بالأبوة التقليدية أم الأبوية المستحدثة فالتلقين يمثل السمة الغالبة على طرق التدريس والتي يكون مركزها المادة العلمية المستهدفة من التدريس ، وكلما كبر حجم الكتب التي يحملها المعلم زادت قيمته لدى طلابه ، وأولياء أمورهم ، ومفتشيه ، كلما أجاد الطلاب حفظ المادة العلمية- سواء تم فهمها من قبلهم أم لا – زادت قيمتهم عند المعلمين وأولياء الأمور والمفتشين . ويصبح العقل دون الحواس هو سيد الموقف في العملية التعليمية ، بل إننا إذا تحركنا في المجال الفلسفي فنجد أن التربية الأبوية صنو المدرسة المثالية في الفلسفة ، فالعقل هو صانع الوجود ودربة العقل هي قمة العمل المدرسى ، فالعمل هو إكساب الطلاب المهارات والقيم والاتجاهات التي تمكنهم من الحياة حياة عقلية سليمة فإذا ماطلب من المدرس الخاضع للفلسفة المثالية أن يختار بين زيارة لدار الكتب المصرية أم المتحف الزراعي وحدائقه، فإنه على الفور يختار المكتبة ، لأن القراءة سوف تجعل الطالب يسبح في عالم الفكر وهو الأمر المستهدف من المدرسة المثالية في فلسفة التربية على وجه الخصوص .

والعقاب في هذه المدرسة يعتمد أساساً على إيذاء البدن وكم سمعنا عن غرفة الفئران المعدة للأطفال في المدارس الابتدائية ، وهي المصير المحتوى لكل طالب يخرج عن النظام في المدرسة . وكل طالب أو تلميذ عليه أن يلتزم بالطاعة لمدرسيه ويسمع كلامهم وينفذ مايطلبونه وإلا فالعقاب هو الموجه الحقيقي للمعلمين نحو طلابهم .

والإدارة في تلك المدارس تقوم على الدكتاتورية وسريان الأوامر من أعلى إلى أسفل ، والطاعة الكاملة من المعلمين والطلاب والعمال والموظفين . فإذا مادخل المفتش المدرسة فعليه ألايسمع صوتاً لا من الفصول الأصلية أو من الورش الفنية أم من صالة الألعاب الرياضية أم من الملاعب الفسيحة في جنبات المدرسة . وإذا ماصدر صوت من كل هذه الأماكن فهذا يعني أن المدرسة مدرسة فاشلة تستحق العقاب . ونظافة المدرسة طقس من طقوس الجمال وخضوع مباشر للسياسة المثالية في المدرسة .

أما المقررات الدراسية فهي نمط من الخبرة المحفوظة ، وتقاس بمدى صعوبة ملها من قبل الطلاب والتلاميذ . فالحمد تنوء به قدرة الطلاب . وينجو الطلاب إذا ماحفظوا كل ماتحمله هذه المقررات من مادة علمية .

هذا هو نمط المدارس القائمة في المجتمع الأبوي سواء أكان تقليدياً أم حداثياً . رغم المسافة القائمة بين هذين المجتمعين . وتصبح المدرسة في المجتمع الأبوي الحداثي قائمة على النظريات التربوية والنفسية الكبرى التي تفقد فيها المدرسة استقلالها النسبي فتصبح تابعاً كاملاً للمجتمع .

واستطاعت الفلسفة البرجماتية -- وهي فلسفة واقعية – أن تتجه نحو العكس تماماً ، حيث تأخذ المنهج الوضعي في التفكير ، حيث اعتبار الحواس بوابة للعقل ، والحاضر زمن الخبرة التي يكتسبها هذا العقل من خلال التفاعل المستمر والتكاملي بعناصر المواقف التي تنتمي لهذا الزمن الحاضر ، والتلميذ هو محور العملية التعليمية ، فاستطاع جون ديوى ورفاقه أن يحولوا مركز العملية التعليمية نحو التلميذ ، ولولا الحياء لجعل ديوي من الطلاب قادة ورؤساء للمدارس .

في مدارس المجتمع الأبوي المستحدث قامت المدارس باعتبارها مؤسسات لممارسة الحياة الحاضرة بالتوفيق بين وجهتي النظر التقليدية والراديكالية ، فتفتح باب التخفيف على الطلاب من قسوة النظام وتخفيف ثقل المادة العلمية وتحويل الطلاب من حفظه للمادة العلمية أصبح معوقاً لعملية الحفظ ، وأكبر من أن يحفظه مليون واحد في نفس الوقت ، فالزيادة في كم المادة العلمية وصل إلى تجدد كافة المعلومات في وقت قصير بالمقارنة بالسنوات الماضية .

ورغم مابذل من أجل تجديد العملية التعليمية بمدارسنا إلا أن المشكلة



الكبرى التي تعاني منها المدارس هي عدم قدرتها على التخلص من مشكلة التلقين نتيجة للزيادة السكانية من ناحية ونقص الإمكانيات المالية المتاحة ، أو نقص الخبرة لدى الدول الغنية بالشكل الذي يجعلها تستعين بنفس النظم والمعلمين المحترفين التقليديين فتعيش نفس النظم التعليمية القائمة على التلقين . وتظل المدارس بيئات لتكريس الأبوية داخلها وخارجها . فخف الطوق الإدارى عن رقبة التلميذ إلا أن الطوق المعرفي لازال قائماً . فلا التلميذ بقادر على تكوين وعي حقيقي ، وليست لديه القدرة على النقد والتمحيص فيما حوله من أمور ، فالوعي يعني المعيار والنقد يعني بناء منظومة صحيحة لتغيير الواقع يمكن من خلالها إعادة بنائه .

والهدف الرئيس للتربية في المجتمعات الحديثة عند شرابي هو تنمية التفكير الواعي الناقد لدي المتعلم ، وهو هدف يحتوى كل الأهداف الحداثية للتربية ، والأهداف بشكل حرفي تتكون من ثلاثة أهداف فرعية رئيسة ؛ معرفة ومهارية ووجدانية ، إلا أن زمام القيادة يقع في يد الأهداف الوجدانية بحيث يمكننا اعتبار التعليم عملية اكتساب قيم تستند إلى معرفة ومهارة . وإذا نظرنا إلى المنطلقات التي يقوم عليها فكر شرابي يمكن اشتقاق الأهداف الرئيسة التالية :

(١) رفض التخلف الأبوي .

(٢) رفض القبلية .

(٣) رفض العنصرية .

(٤) رفض الأصولية الدينية الجامدة .

(٥) رفض اللغة الجامدة .

(٦) رفض الثورة والعنف الفيزيقي .

(٧) رفض تسيد الذكورة على الأنوثة .

(٨) رفض الإمبريالية .

(٩) رفض التبعية .

(١٠) الإيمان بالعقلانية .

(١١) الإيمان بالتغير .

(١٢) الإيمان بالتناقض .

(١٣) الإيمان بالجدل (الديالكتيك) .

(١٤) الإيمان بتحول الكم إلى الكيف .

(١٥) الإيمان بالعلم .

(١٦) الإيمان بعدم التداخل بين العلم والدين .

(١٧) الإيمان بالديموقراطية .

(١٨) الإيمان بالأخلاق المسئولة .

(١٩) الإيمان بسيادة القانون .

(٢٠) الإيمان بالحوار .

(٢١) الإيمان بالاستقلال الكامل .

(٢٢) الإيمان بالانفتاح .

ويمكن النظر إلى المنظومة القيمية الحداثية من منظور مابعد حداثى حيث يرفض مابعد الحداثى مايلي [٦٣] :

(١) اليقين .

(٢) الحتمية .

(٣) الصورية الصارمة .

(٤) الوضعية الصارمة .

(٥) النسقية الصارمة .

(٦) عقلانية التنظيم الاجتماعي .

ويؤيد مابعد الحداثى القيم الحاكمة التالية :

(١) تعقد الظواهر .

(٢) الاحتمالية .

(٣) الديالكتيكية .

(٤) اللايقين .

(٥) اللاحتمية .

(٦) اللاتحدد .

(٧) ضبابية الظواهر .

(٨) الجوع المعرفي .

ويرى «هوجيت ديسمي» «سسو جان بيير بورتوا» في كتابهما «مابعد الحداثة» (٦٤) أن الحداثة تقوم على العقلانية التي تقوم على الوضعية التي تتسم بالخصائص التالية :

(١) العقل هو وحده القادر على بلوغ الإنسان الحقيقية .

(٢) الظواهر الإنسانية تخضع للتفكير العقلاني شأنها شأن الظواهر الطبيعية .

(٣) لابد من أن يفصل الإنسان بين ذاته وتفكيره .

(٤) الموضوعية والحياد أساسان مهمان لبلوغ الحقيقة .

(٥) تنظيم المجتمع بمختلف أبنيته ومؤسساته هو من صميم عمل العقل البشري .

(٦) النضال ضد الظلم والاستبداد وعدم المساواة والجهل غايات أساسية في مجتمع الحداثة ، المجتمع العقلانى .

(٧) تسقط الوراثة وانتقال المكانة من الآباء للأبناء ويقوم التعليم بفرز العناصر المناسبة لمختلف المناصب .

(٨) عرف هذا المجتمع تعاظماً سريعاً لتراكم المعارف العلمية والتطبيقية وسرعة الاتصال» .

وسيقوم مجتمع مابعد الحداثة لديهما مايلي (٦٥) :

(١) انعدام الثقة في كل المعارف .

(٢) فقدان الشعور باليقين .

(٣) إحداث التكامل بين الأنساق المعرفية المختلفة .

(٤) استمرار الاكتشافات الجديدة مع المحافظة على مكتشفات مجتمع الحداثة .

(٥) ظهور نمط من التفكير التأليفي والمعقد .

(٦) يعد إنكار مجتمع الحداثة للذاتية فإن مجتمع مابعد الحداثة يعيد إلى الذاتية اعتبارها .

حاول هيدجر كشف النقاب عن الانعكاسات السلبية لمشروع الحداثة الفلسفية فلخصها في أربعة [٦٦] :

(١) «عقلانية النظام» ، أي هيمنة العقلانية على كل مظاهر الحياة .

(٢) اعتبار الذات أساس العالم ومقياسه الوحيد . ويسمى هيدجر هذا الأمر بـ «ميتافيزيقا الذاتية» [٦٧] .

(٣) «بسط التقنية على كل مظاهر الحياة» أي إذلال الطبيعة وإخضاعها لغطرسة الإنسان .

(٤) النظر إلى الكائنات كما لو كانت أرقاما تدار إدارة بيروقراطية ، مما أدى إلى ظهور توتاليتارية اجتماعية واقتصادية وسياسية .

العرض السابق للحداثة ومابعد الحداثة يجعلنا نؤكد أن الحداثة ومابعد الحداثة هي قضايا من شأن العالم الغربي ، وأغنياء العالم الشرقي وهي قضايا تخصهم أكثر مما تخصنا وهذا لايعني رفضها فنحن في الكثير من أمور حياتنا نقطف من ثمارها ، سواء أتم ذلك بشكل تبعي أم لا ، بمعنى أن ماجرى للغرب وغيره ليس ضرورة أو حتمية تاريخية علينا الالتزام بها ، وبالتالي فالاستقلال عن الغرب يعني ضرورة الاستقلال اللغوي لتوصيف أمورنا ليس من باب الغرور أو الجحود ، ولكنها محاولة لتوصيف جهود بدأناها بشكل أو بآخر ، ولدينا مقومات هذا الاستقلال ، بالإضافة إلى أن استخدامنا لمصطلح الحداثة هو استخدام يسعى كالغرب لتجاوزه وبالتالي نحكم على أنفسنا بالوقوف على باب قديم فلازال لمصطلح التنمية صلاحيته لتوصيف مانقوم به من نمو . وهذا الأمر يقودنا إلى قول شرابي : «إن مقدرتنا على مجابهة التحدي الحضاري تتوقف في النهاية على أمرين ، أولاً: على فهم صحيح لحقيقة الغرب ولما نريده من الغرب ، ثانياً : على

القدرة على تجاوز نظرية التحديث ونظرية التقليد في مجابهتنا للغرب والسير في طريق حضارى مستقل (٦٨) .

إلا أن أهم مايستحق منا الاهتمام هو النظرة النقدية التي يتبناها شرابي ، وهو يرى بشكل حاسم أن التربية الرسمية تسعى لاستمرار النظام القائم ببنيته الطبقية ، فالتربية عنده تبني أهدافها على ضوء أهداف الطبقة الحاكمة ، وبالتالى فالتربية النقدية عند شرابي تستهدف بالدرجة الأولى تحرير الإنسان فهو يؤكد أن المعرفة الذاتية هي الشرط الأساسي للتغيير الذاتي في الفرد كما في المجتمع ولاتكون هذه المعرفة مجرد معرفة نظرية بل معرفة نقدية قادرة على اختراق الفكر السائد والنفاذ إلى قلب القاعدة الحضارية التي ينطلق منها سلوكنا الاجتماعي وينبع منها فكرنا.وقيمنا وأهدافنا (٦٩) .

والتيار النقدي العالمي بدأ في جامعة فرانكفورت بألمانيا بإنشاء معهد فرانكفورت للبحث الاجتماعي الذي افتتح رسمياً في يونيو ١٩٢٤ (٧٠) ، ورغم وجود دور لشخصيات بارزة في المعهد إلا أن أعمال «هوركهايمر» و «ماركيز» و «أدورنو» و «فروم» هي التي تشكل جوهرياً أساس نظرية مدرسة فرانكفورت (٧١) .

والنقد هو البحث في أصول الأشياء والظواهر وجذورها والمصالح الكامنة وراءها والمعارف المرتبطة بها ومعرفتها معرفة حقة تفضي إلى تغييرها على هدى نموذج ضدي متصور وممكن في آن واحد» (٧٢) .

«النقد الاجتماعي مستويان الأول نقد اجتماعي يعبر عن احتجاج اجتماعي شامل يستهدف تأكيد ضرورة التغير الأساسي والجوهري للأنماط الحضارية القائمة وله ثلاثة شروط هي :

(١) تخلق تناقضات متنوعة بين العناصر المشكلة لهذا الواقع بحيث تفقده تكامله من ناحية وتجعله من ناحية ثانية عاجزاً عن إشباع الحاجات الأساسية للإنسانية وأيضاً عن الوفاء بالمتطلبات الأساسية باعتباره تجمعاً إنسانياً .

(٢) وجود تصور مثالي لما يجب أن يكون عليه المجتمع ، بحيث يصبح هذا التصور المثالي هو الإطار المرجعي لتفنيد ماهو قائم ، واكتشاف الآليات التي تحكم عملية الانتقال .

(٣) امتلاك الحركة النقدية لقوى اجتماعية تصبح هي العامل الثوري الذي ينتقل بالمجتمع مما هو كائن إلى ماينبغى أن يكون، [٧٣] .

ويمثل الفكر النقدي في ألمانيا كل من هوركهايمر وأدورنووماكيوز وفروم وبولوك ليو لوفينتال وفيتفوجل وفي أمريكا رايت ميلز وفي فرنسا ألان تورين وفي بريطانيا بوتومور وجون ركس .

في النهاية لايجد الباحث خير من إنها البحث بعبارة لهشام شرابي تؤكد هويته العربية الصادقة تماماً :

ما أود التشديد عليه هو أن ثقافتى الأنجلو - أمريكية لم تدفعني إلى الخروج عن هويتي أو تراثي . لم أتمثل يوما بالهوية الأمريكية . ولم ينسنى العيش في الولايات المتحدة شعبى أو وطني ولم يبعدني عنهما ، ماحدث هو العكس تماماً . لقد دفعتنى تجربة الاختلاف الثقافي إلى توكيد هويتي والتمسك بتراثي ومن رؤية مجتمعى العربى في إطار تحليلي جديد مكنني من تفهمه فهماً جديداً عميقاً [٧٤].

المراجع والهوامش

أولاً : الهوامش :

(١) أ. د. عصام الدين هلال .

(٢) نصوص ومقالات في القضية الفلسطينية ، ٢٩٧٠-٢٠٠٠ ، (بيروت ، دار نلسون ، ٢٠٠١) ، ص٥٦١ .

(٣) النظام الأبوي ص٣٠ .

(٤) مقدمات لدراسة المجتمع العربي ، ص١٨ .

(٥) النقد الحضاري لواقع المجتمع العربي المعاصر ، ص١٨١ .

(٦) المرجع السابق : ٢٤٠ .

(٧) المرجع السابق : ٢٤٥ .

(٨) جون ستروك : البنيوية ومابعدها ، من ليفي شتراوس إلى دريدا ترجمة : محمد عصفور (الكويت ؛ المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد ٢٠٦ فبراير١٩٩٦) ص١٠ .

(٩) النقد الحضاري لواقع المجتمع العربي المعاصر ، ص٨٤ .

(١٠) النقد الحضاري لواقع المجتمع العربي المعاصر ، مرجع سابق ص١٤٧ .

(١١) النظام الأبوي ص١٨٤ .

(١٢) النظام الأبوي ص١٤ .

(١٣) النقد الحضاري لواقع المجتمع العربي المعاصر ؛ ص٢٢٢ .

(١٤) المرجع السابق : ص١٤٦ .

(١٥) النظام الأبوي ، مرجع سابق ، ص١٥٣ .

(١٦) النظام الأبوي ، ص١٤٧ .

(١٧) المرجع السابق ، ص١٣٩ .

(١٨) النظام الأبوي ؛ ص٢٠٦ .

(١٩) النظام الأبوي : ص٢٣ .

(٢٠) المرجع السابق ؛ ص٢٣ .

(٢١) المرجع السابق ، ص٥٠ .

(٢٢) النظام الأبوي ، ص١٦٤ .

(٢٣) المرجع السابق ، ص٦٨-٧٠ .

(٢٤) المرجع السابق ، ص٥١ .

(٢٥) المرجع السابق ، ص١٠٥.

(٢٦) النظام الأبوي ، ص١٣٢ .

(٢٧) المرجع السابق ، ص١٣٥ .

(٢٨) النظام الأبوي ، ص١٣٨ .

(٢٩) النظام الأبوي ، ص١٣٩ .

(٣٠) النقد الحضاري لواقع المجتمع العربي المعاصر ؛ ص٢٧ .

(٣١) المرجع السابق ، ص١٤ .

(٣٢) صور الماضي : ص١٥ .

(٣٣) النظام الأبوي ؛ ص٢٢٥ .

(٣٤) النظام الأبوي : ص٣٩ .

(٣٥) المرجع السابق : ص١٣٦ .

(٣٦) المرجع السابق : ص١٣٧ .

(٣٧) المرجع السابق : ص٤٢ .

(٣٨) النظام الأبوي : ص٤٢ .

(٣٩) المرجع السابق ؛ ص٤٣ .

(٤٠) المرجع السابق ؛ ص١٧٥ .

(٤١) المرجع السابق ؛ ص١٧٧ .

(٤٢) النظام الأبوي ؛ ص١٥٦ .

(٤٣) المرجع السابق ؛ ص١٥٧ .

(٤٤) النظام الأبوي ؛ ص١٣٢ .

(٤٥) صور الماضي : ص١٥ .

(٤٦) النقد الحضاري لواقع المجتمع العربي المعاصر : ص١٣٤ .

(٤٧) المرجع السابق : ص٨٢ .

(٤٨) محمد الشيخ ، وياسر الطائري ؛ **مقاربات في الحداثة ومابعد الحداثة ، حوارات منتقاة من الفكر الألماني المعاصر** (بيروت ؛ دار الطليعة ، ١٩٩٦) ص١١ .

(٤٩) محمد الشيخ ، ياسر الطائري ، المرجع السابق ص١٠ .

(٥٠) المرجع السابق ص١٢ .

(٥١) النقد الحضاري لواقع المجتمع العربي المعاصر ؛ ص١٤٣ .

(٥٢) المرجع السابق ؛ ص١٩٧ .

(٥٣) المرجع السابق ، ص١٥٦ .

(٥٤) المرجع السابق ؛ نفس الصفحة .

(٥٥) النقد الحضاري لواقع المجتمع العربي المعاصر ؛ ص٢٢٥ .

(٥٦) المرجع السابق ؛ ص٢٢١ .

(٥٧) النظام الأبوي ؛ ص٩٦ .

(٥٨) المرجع السابق : ص١٨٣ .

(٥٩) صور الماضي : ص٣٣ .

(٦٠) النظام الأبوي : ص١٨٥ .

(٦١) صور الماضي ؛ مرجع ساب : ص١٧ .

(٦٢) النقد الحضاري لواقع المجتمع العربي المعاصر ؛ ص٥٠ .

(٦٣) طلعت عبدالحميد : التنمية الذهنية لمعلم المعلم وإشكالية مابعد الحداثة ، رابطة التربية الحديثة وكلية التربية جامعة طنطا مؤتمر : كليات التربية ، الحاضر والمستقبل ١٧-١٨ يوليو ٢٠٠٠ ص ص١٩٨-١٩٩ .

(64) Huguette Desmet, Jean Pierre Pourtoit.; Leducation Post Moderne (PARIS; P.U.F. 1997).

عبدالفتاح تركي : تربية مابعد الحداثة ، من أين ..؟ وإلى أين ..؟ (القاهرة ، دار المحروسة ، ٢٠٠٠) ص٩ .

(٦٥) المرجع السابق : ص١٠ .

(٦٦) محمد الشيخ وياسر الطائري : مقاربات في الحداثة ومابعد الحداثة ، حوارات منتقاة من الفكر الألماني المعاصر (بيروت ، دار الطليعة ، ١٩٩٦) ص١٥ .

(٦٧) تأخذ الذاتية هنا معنى أونطولوجيا حيث يقول «فيلو» : الحداثة هي أولوية الذات ، انتصار الذات ، ورؤية ذاتية للعالم . حيث يجري قياس العالم من خلال الإنسان نفسه ، وليس من تعاليم عقيدة أو سلطة أخرى غير سلطة ذاته (المرجع السابق) ص١٣ .

(٦٨) ص١٣٥ .

(٦٩) ص٩١ .

(٧٠) فيل سليتر : مدرسة فرانكفورت نشأتها ومغزاها – وجهة نظر ماركسية ترجمة خليل كلفت (القاهرة : المجلس الأعلى للثقافة ، ٢٠٠٠) ص١٧ .

(٧١) المرجع السابق : نفس الصفحة .

(٧٢) شبل بدران : ديمقراطية التعليم في الفكر التربوى المعاصر (القاهرة ، دار قباء للطباع والنشر والتوزيع ، ٢٠٠٠) ص ص١٩-٢٠ .

(٧٣) على ليله : موقع مدرسة فرانكفورت على خريطة النقد الاجتماعي مجلة قضايا فكرية (القاهرة : دار الثقافة الجديدة ، الكتاب التاسع والعاشر) ص١٥٩



في : سعيد إسماعيل على ؛ فلسفات تربوية معاصرة (الكويت ؛ المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، ١٩٩٥) ص ص١٤٢-١٤٣ .

(٧٤) النقد الحضاري لواقع المجتمع العربي المعاصر ؛ ص٢٤١ .

ثانياً المراجع

أولاً : كتب هشام شرابى :

(١) صور الماضي ، سيرة ذاتية (بيروت ، دار نلسون ، ١٩٩٨) .

(٢) مقدمات لدراسة المجتمع العربي ، ط٦ ، (بيروت ، دار نلسون ، ١٩٩٩) .

(٣) النقد الحضاري لواقع المجتمع العربي المعاصر ط٣ (بيروت ، دار نلسون ، ٢٠٠٠) .

(٤) الجمر والرماد ، ذكريات مثقف عربي (بيروت ، دار نلسون ، ١٩٩٨) .

(٥) نصوص ومقالات في القضية الفلسطينية ١٩٧٠-٢٠٠٠ (بيروت ، دار نلسون ، ٢٠٠١) .

(٦) النظام الأبوي (بيروت ، دار نلسون) .

ثانياً : المراجع العامة :

(١) جون ستروك : البنيوية ومابعدها ، من ليفي شتراوس إلى دريدا ، ترجمة محمد عصفور (الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب سلسلة عالم المعرفة ، العدد ٢٠٦ فبراير ١٩٩٦) .

(٢) سعيد إسماعيل على ؛ فلسفات تربوية معاصرة (الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، العدد ١٩٨ يونية ١٩٩٥) .

(٣) طلعت عبدالحميد ، التنمية الذهنية لمعلم المعلم وإشكالية مابعد الحداثة رابطة التربية الحديثة وكلية التربية جامعة طنطا ، مؤتمر كليات التربية الحاضر والمستقبل ١٧-١٨ يوليو ٢٠٠٠ ص ص١٩٨-١٩٩ .

(٤) شبل بدران ؛ ديمقراطية التعليم في الفكر التربوي المعاصر (القاهرة ؛ دار قباء للطباع والنشر والتوزيع ، ٢٠٠٠) .

(٥) عبدالفتاح تركي تربية مابعد الحداثة من أين ..؟ وإلى أين ..؟ (القاهرة ؛ دار المحروسة ، ٢٠٠٠) .

(٦) فيل سليتر ؛ مدرسة فرانكفورت نشأتها ومغزاها ، وجهة نظر ماركسية، ترجمة خليل كلفت (القاهرة : المجلس الأعلى للثقافة ، ٢٠٠٠) .

(٧) محمد الشيخ ، ياسر الطائر : مقاربات في الحداثة وما بعد الحداثة ، حوارات منتقاة من الفكر الألماني المعاصر (بيروت ؛ دار الطليعة ، ١٩٩٦) .


منتدى سور الأزبكية

هذا الكتاب

ساقتنا الأحداث مع مشارف تسعينيات القرن الماضى إلى العولمة وهى ، كما سيرى القراء ، مفهوم فيه الغلظة والشدة مع كل من لايملك قواعد راسية يستند إليها فى مواجهتها ، وإذا كانت العولمة كما يرى البعض رافدا لسير البشرية ، فـ" الحداثة " ظاهرة لها آثارها المباشرة اليوم فى حياة الكثير من البشر حتى أن هناك من الدول والحكومات ، من وما ، يرفع شعار التحديث اليوم والعالم الغنى بدأ فى تجاوز هذه الحداثة إلى مرحلة أخرى هى مرحلة " ما بعد الحداثة " . إذن نحن فى هذا الكتاب نخوض فى ثلاثة تحديات كبيرة نحدد معها من " نحن " ؟ ، ومن " هم " ؟ .

ونتسائل السؤال التاريخى الكبير " ما العمل " ، .
كان لابد علينا من تسليط عيوننا على رافدين ؛ الرافد الأول هو رافد الرؤية غير التربوية ، فعلينا أن نعمل معاولنا فى طريق الغير حتى نجيب عن التساؤل من نحن ؟ ، أما الرافد الثانى فهو البعد التربوى الذى نرى فيه طريقنا إلى الإجابة عن التساؤل ما العمل ؟ .

المؤلفون